

UNIVERSITÉ DE PARIS - FACULTÉ DES LETTRES

LE FACTEUR PERSONNEL

DANS LE

PROCESSUS ÉDUCATIF

THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

Présentée à la Faculté des Lettres

de l'Université de Paris

PAR

PADMANABHAN NATARAJAN M. A., L. T.

Directeur, Sri Narayana Gurukula, Fernhill, Nilgiri, Inde

PARIS
LES PRESSES MODERNES
IMPRIMERIE
45, RUE DE MAUBEUGE

1932

LE FACTEUR PERSONNEL
DANS LE PROCESSUS EDUCATIF



Digitized by the Internet Archive
in 2026

UNIVERSITÉ DE PARIS - FACULTÉ DES LETTRES

LE FACTEUR PERSONNEL

DANS LE

PROCESSUS ÉDUCATIF

THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

Présentée à la Faculté des Lettres

de l'Université de Paris

PAR

PADMANABHAN NATARAJAN M. A., L. T.

Directeur, Sri Narayana Gurukula, Fernhill, Nilgiri, Inde

PARIS

LES PRESSES MODERNES

IMPRIMERIE

45, RUE DE MAUBEUGE

1932

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.



INTRODUCTION

L'histoire du progrès de la pensée éducative, au cours de ces deux derniers siècles (1) surtout, nous montre comment les psychologues et les philosophes ont continuellement empêché les praticiens d'aboutir à une impasse. Les étapes de ce progrès nous révèlent la connaissance grandissante du fait que la nature de l'enfant prend une importance de plus en plus grande. Pour oser toucher à l'épanouissement spontané de la nature de l'enfant et l'influencer, il est reconnu nécessaire maintenant que les éducateurs ne doivent pas être guidés par des idées préconçues quelles qu'elles soient, religieuses, économiques, commerciales ou autres théories sur la vie collective, mais par les tendances mêmes de l'enfant, que ces tendances doivent être découvertes, et leurs lois appliquées dans la pratique éducative. Les aspects de la vie de l'enfant, considérés jusqu'ici en dehors du domaine de l'éducateur, lui sont graduellement annexés et nous commençons à comprendre qu'aucun aspect de la vie infantine, à l'école ou à la maison, comme futur membre d'une communauté ou comme individu, ne peut être négligé dans une discussion scientifique des problèmes éducatifs. C'est à un aspect comparativement subjectif et synthétique de la vie de l'enfant, regardé d'un point de vue « privé » ou individuel, que nous allons nous limiter dans cette étude. Notre but est limité plus encore par notre objet spécifique d'arriver à traiter, dans la dernière partie de cette étude, de la nature bi-polaire et des caractères dynamiques des relations éducatives.

Chaque enfant, dès qu'on le juge « éduicable », est appelé à jouer un double rôle : d'un côté à être au milieu de beaucoup d'enfants, de l'autre à être le « chéri » de sa mère. Que ces deux rôles soient incompatibles, cela est suffisamment démontré par la tendance des enfants de tous les pays et de tous les âges à faire

(1) « Les Pensées sur l'éducation » de Locke furent publiées en 1693 et avec lui ont commencé les nouvelles tendances au sujet de la théorie éducative. Nous passons ensuite à Rousseau en 1792. Nous relevons les mêmes tendances continuées chez Kant et Herbart. Après 1850 les noms de Stanley Hall, William James et John Dewey sont quelques-uns des psychologues ou des philosophes qui ont contribué largement à former la théorie éducative moderne.

« l'école buissonnière ». On peut dire que l'intérêt de la mère pour l'enfant va aux aspects individuels et personnels tandis que le futur rôle de l'enfant ne tient compte que des aspects impersonnels. L'étude de l'enfant peut être envisagée de l'un ou de l'autre de ces points de vue, soit dans l'intérêt de la mère qui, dans ses rapports avec l'enfant, se tourne vers un événement passé, soit dans l'intérêt de la future communauté à laquelle appartiendra l'enfant. A aucune phase de la vie ces deux aspects ne disparaissent du processus éducatif, mais chacun d'eux croît ou se transforme aux dépens de l'autre.

L'étude des problèmes éducatifs s'est le plus souvent occupée de l'avenir de l'enfant plutôt que des événements passés ou « privés » de l'enfant.

Il y a confusion entre la succession a priori et a posteriori de la pensée éducative (1) ; c'est ce qui nous a valu toute la littérature qui, sous forme de conseils donnés aux éducateurs par des penseurs, des hommes de science et des philosophes, représente les diverses permutations et combinaisons grâce auxquelles les principes fondamentaux peuvent être mêlés à l'expérience ordinaire. Il en résulte qu'il n'est pas possible d'obtenir une définition acceptable du but éducatif le plus pur.

Admettons que nous ayons à fixer un idéal en éducation, admettons aussi que « l'éducande » (2) soit une force neutre dans le processus éducatif, il nous reste encore trois forces agissant sur « l'éducande » :

1° Les intérêts de la mère ou intérêts privés et personnels de l'enfant ;

2° Les intérêts de la communauté ou de l'état qui tendent à en faire un citoyen ;

3° Les désirs de l'éducateur lui-même contrôlés par la théorie de l'éducation la plus saine possible.

Si nous les examinons plus loin, nous verrons clairement que les principes de chacune de ces forces sont si multiples qu'il devient presque impossible de concevoir quelque chose qui soit digne

(1) Par exemple selon la philosophie de Locke, l'enfant commence sa vie avec une « table rase », sur laquelle les expériences qui viennent plus tard donc a posteriori laissent les impressions éducatives, tandis que selon Rousseau il y a les tendances innées qui par la nature elle-même pourraient accomplir l'œuvre de l'éducation. Kant appartient aussi à cette école.

(2) Mot employé par Sir John Adams (Cf. Educational Theories, Benn, London).

du nom de processus éducatif dans ce qui passe pour cela dans la vie ordinaire.

Un processus éducatif doit être conçu en termes de phénomène bi-polaire entre éducateur et éducaté, soit qu'il y ait un éducateur personnel, ou plusieurs, ou que ce soit la nature elle-même que l'on considère comme force éducative. Ce qui veut dire que les relations entre éducateur et éducaté doivent être aussi directes que possible.

Une fois les conditions bi-polaires assurées, il est nécessaire, si l'on veut obtenir de bons résultats, que cet état de bi-polarité soit gardé aussi intact que possible à travers le processus. Il faut en éloigner tous les facteurs qui pourraient altérer la pureté de ces relations et prévoir des changements chez l'éducateur et chez « l'éducaté ». Quand toutes les précautions sont prises et qu'il y a promesse d'arriver à de bons résultats, il est bien d'intensifier autant que faire se peut les relations. Comme le produit d'une bonne éducation n'est pas seulement un individu sans défaut dans la vie publique, mais un individu dont la vie privée soit sans tache, il est de toute nécessité de s'assurer que les conditions éducatives soient aussi complètes que possible, qu'elles ne visent pas seulement à une éducation de surface. Seule, une intensification des relations entre éducateur et éducaté permettra d'atteindre le siège subjectif de la conduite, facteur capable d'entrer en relations continues avec quelque chose d'externe. Obtenir ces conditions bi-polaires requises pour un processus éducatif efficace grâce à la connaissance de ce que nous désignerons sous le terme de « personne », dont nous ferons un concept distinct en éducation, et les obtenir par l'établissement des relations personnelles, tel sera le sujet de la présente thèse.

On a toujours insisté sur le rôle qui revient en matière éducative à la personnalité du maître, à « l'atmosphère » d'une classe, etc... ; les écrivains, vers la fin de leur discussion surtout, ont invariablement consacré des paragraphes à ce sujet. Cependant le voile de mystère qui entoure ce problème de la personnalité n'a pas été suffisamment écarté. Quelques indications récentes montrent même que l'on tend à éviter de lui faire face. (Le Dr W.H. Kilpatrick, par exemple, dans son ouvrage « Foundations of Method » (p. 58), désapprouve l'emploi de termes comme celui de personnalité dans la discussion des problèmes éducatifs).

L'introduction d'un tel concept est-elle opposée à une discipline scientifique rigoureuse ? Cette question demande une réponse ici. C'est à l'aide des termes des sciences physiques, qui traitent

des aspects très peu différents d'un état d'équilibre naturel, que l'on peut faire le mieux un raisonnement scientifique exact, dans le sens le plus orthodoxe, la physique s'occupant d'événements naturels et de phénomènes de nature simple et de durée facile à mesurer. Lorsque le processus des recherches objectives fit un pas en avant et que des phénomènes tels que « l'attraction moléculaire », l'inertie et autres propriétés de la matière demandaient à être expliquées, la rigidité orthodoxe se détendit. La conception des charges électriques positives et négatives s'impose bien que l'électricité soit une seule et même force. Grâce à la méthode analytique de la recherche scientifique, nous sommes arrivés maintenant à un point qui nous permet de parler de la matière elle-même comme étant non matérielle. Si nous suivons le cours de la pensée exacte dans la direction synthétique de son développement nous verrons que l'étude de la nature que l'on considérait autrefois comme un sujet de littérature s'en est détachée et constitue maintenant le domaine de la science proprement dite. Cependant les sciences naturelles ont dû renoncer à l'exactitude géométrique et le concept d'un organisme ayant ses propres particularités et son cycle de vie nous est devenu familier. Dans les concepts de l'astronomie moderne et dans la théorie de la relativité on voit s'effondrer complètement l'ancienne rigidité des catégories scientifiques. La pensée scientifique fait sienne des concepts tels que celui du « néant » atteint par l'analyse objective et celui du « temps-espace » issu de la synthèse, d'une synthèse qu'on peut dire presque métaphysique. Chaque spécialité scientifique tire sa propre tangente d'un point convenable de ce champ de la pensée, à l'usage de sa propre pensée exacte ; c'est ainsi qu'un électricien mesure avec son unité propre au lieu de mesurer en termes d'électrons ; le géologue prospecteur travaille au moyen de caractères mégascopiques, tandis que le géologue de laboratoire emploie une méthode différente. Chaque branche a donc la liberté de choisir son propre point de départ et la direction de ses recherches. Il n'y a rien, à priori, qui permet de déterminer la ligne droite de la recherche analytique ou synthétique, de l'interprétation objective ou subjective, de l'étendue ou de l'intensité du champ d'étude qu'un penseur doit suivre si ce n'est la loi qui domine la chose étudiée. En jugeant de la validité scientifique de la discussion qui va suivre, le fait le plus important est de voir si les concepts seront secourables ou non au praticien de l'éducation.

Quant aux déductions que nous nous proposons de tirer dans les pages qui suivent, rappelons-nous qu'il y a certains traits par-

ticuliers à la matière de notre sujet qui réduiront la netteté de nos déductions comparativement à celles des sciences pures : en premier lieu, l'élément de temps ; dans le processus éducatif, celui-ci doit être mesuré à l'échelle d'une génération, pour le moins. Les résultats d'une bonne éducation ne peuvent se démontrer dans un laboratoire. Les analogies astronomiques, en cette matière, sont plus près de la science éducative que les analogies de la physique. Le second facteur qui contribuera à rendre nos déductions moins définies vient du fait que les lois éducatives observées actuellement s'appliquent aux conditions normales de la vie humaine suivant les lignes naturelles de l'évolution (1) ; ce qui fait que si, par exemple, un éducateur obtient, par des méthodes spéciales, certains résultats dans un temps comparativement court, celui-ci ne jettera que peu de lumière sur le processus éducatif, tandis qu'un résultat obtenu dans des conditions de vie plus naturelles, avec la probabilité de se répéter à l'avenir, sera une expérience de plus de valeur. Plus un processus mérite le nom « d'éducatif », plus il devient difficile de le démontrer expérimentalement. C'est dans les conditions les plus naturelles et les plus normales qu'un processus éducatif peut être le mieux observé. Plus les aspects d'un processus peuvent être démontrés d'une manière frappante, moins ils sont intéressants pour l'éducation dans le sens le plus vrai du mot. Il y a donc une large place pour le scepticisme quant aux résultats éducatifs, à telles enseignes que même l'éducabilité de « l'éducande » est un point de controverse. Les méthodes modernes « behaviouristes » ne semblent pas améliorer la situation comme le montre un défi lancé par M. Madison Bently

- (1) On a dit souvent de l'éducation qu'elle était une « préparation pour la vie », voulant indiquer par là une préparation d'une nature plus ou moins permanente et générale de sorte que cette préparation se fera sentir dans la vie tout entière et non seulement dans les situations qui mettent en jeu une aptitude spéciale de l'individu ou un aspect particulier de la personnalité. En d'autres termes, au lieu de préparer tel individu à devenir un bon mécanicien, un bon soldat ou un bon prêtre, l'éducation sera plutôt une initiation générale à l'art de vivre intelligemment dans les différentes étapes et conditions de l'existence. Pour mieux faire ressortir ce que nous entendons nous allons nous servir d'une comparaison prise dans la science médicale : la médecine a à faire avec les états ou conditions pathologiques de la vie et leur élimination. Ces conditions ont le plus souvent un caractère passager, ce qui fait que le traitement et le diagnostic sont d'une durée comparativement courte. Les résultats obtenus se mesurent aussi plus facilement que ceux qui résultent d'une mauvaise adaptation de la personnalité au point de vue éducatif. La nature subjective et la lenteur des modifications dues à l'éducation font de la pédagogie un champ de spéculation théorique.

de l'université de Cornell : « Vous pouvez être tenté d'affirmer, dit-il, qu'un enfant est à tel point neutre dans ses réactions que l'éducateur, créateur des conditions, peut en faire ce qu'il veut. Mais tant que cette affirmation n'aura pas été confirmée par une douzaine d'enfants au moins, élevés d'après un plan d'éducation publié à la naissance de ces individus neutres, je resterai sceptique sur les prétendues puissances du créateur *behaviouriste* ». De telles difficultés ne doivent cependant pas enlever leur valeur scientifique à des théories éducatives basées sur des expériences vérifiables.

Toutes les sciences, dit-on, commencent par des mesures. Cependant il y a des mesures de toutes espèces. Aussi doit-on décider de l'unité de mesure avant de mesurer. Les mesures scientifiques en matière éducative ne peuvent pas être prises d'après une barre de platine placée quelque part. Un concept acceptable quant à la personne humaine peut seul, dans ce cas, servir de barre de mesure.

Dans la première partie de notre étude, nous essayerons de fixer aussi clairement que possible les bornes et les caractéristiques de la notion de la *personne* comme premier concept des éducateurs, et dans la seconde partie nous essayerons de montrer la relation entre ce concept et le processus éducatif. Nous considérerons de même les principes qui régissent les relations personnelles aussi bien que ceux qui règlent les relations entre maître et élèves et qui sont à la base de ce processus d'éducation bipolaire.

Incidemment nous saisisons l'occasion de mettre en rapport avec notre sujet quelques-uns des importants concepts de la tradition hindoue, qui ont été acceptés tacitement en Inde pendant des siècles et qui le sont encore de nos jours, en vue de créer un lien, si faible soit-il, entre la pensée pédagogique de l'Inde et celle de l'Europe.



Chaque objet n'existe que grâce à un compromis entre les tendances analytiques et synthétiques de notre intelligence. Un vêtement, par exemple, est vu et pris pour ce qu'il est en arrêtant sur lui les facultés analytiques qui ne voient que du simple fil et les tendances synthétiques qui ne nous rendent conscients que d'un morceau d'étoffe. Le facteur personnel que nous allons traiter doit être en premier lieu et avant tout compris comme étant une entité résultant d'un compromis semblable. C'est la nécessité

de tous les jours se rencontrant avec les aspects spéciaux de l'être humain qui nous oblige à éclaircir le concept populaire de la « personne » afin de venir en aide à la théorie et à la pratique éducatives.

Partant de l'*homo sapiens* comme le concept le plus généralisé qui puisse se rapporter à l'homme, il est possible de trouver toute une série d'autres termes tendant à une signification de plus en plus particularisée. L'ethnologie, l'anthropologie et autres sciences du même genre suggèrent un pas en avant vers une conception scientifique de l'individu. Mais ces concepts ne sont pas spécialement utiles à l'éducation qui se rapporte surtout à l'intelligence tandis que ces sciences sont basées sur des différences corporelles entre individus. La qualité d'individualité est attribuée à l'homme lorsque nous faisons allusion à une distinction de conduite ou de mentalité. Lorsque nous envisageons des caractéristiques plus profondément subjectives qui qualifient davantage l'individualité, nous atteignons le concept de la *personnalité* (1). Si cette qualité est reliée à d'autres qui persistent au-delà de la mort, l'on peut dire que nous voyons la personnalité du point de vue de la recherche métapsychique. C'est là un des points extrêmes de la signification du terme « personne ». Lorsque nous insistons sur l'aspect métapsychique mais que nous nous confinons dans les limites de la vie présente et que nous croyons que les maladies nerveuses, les anormalités nous révéleront la nature des qualités cachées, nous arrivons au concept « persona » dont se servent les psychanalistes. La poésie, le mysticisme et les pseudo-sciences se servent du mot personnalité pour dénommer les diverses combinaisons des éléments objectifs et subjectifs, combinaisons trop vagues et trop nombreuses pour être classifiées. Les autres branches aux tendances plus empiriques font remonter l'origine de la personnalité dans les glandes endocrines ; l'on peut dire de toutes qu'elles inclinent trop, soit du côté de l'esprit, soit du côté du corps et sont de ce fait inadéquates pour les besoins éducatifs. Le processus éducatif se définit quelquefois comme étant le processus du développement harmonieux de l'esprit et du corps, autrement dit de

(1) La distinction entre les termes personnalité et individualité a été montrée par Sir John Adams (The Evolution of Educational Theory p. 113-14) citée par Rusk (Phil. Bas. of Ed. p. 45) de laquelle nous extrayons ce qui suit : « Lorsqu'il s'applique aux êtres humains, le terme *individualité* porte cependant en lui quelque chose de plus qu'un sens biologique... Le terme *personnalité* comprend presque toujours une allusion à la manière avec laquelle l'individu réagit sur d'autres individus ».

l'esprit-corps. La conception de la personne en éducation réunit donc l'esprit et le corps dans une combinaison compatible avec ce développement harmonieux. Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, ce concept doit désigner cette sorte de combinaison de l'esprit et du corps, éléments qui n'entrent en activité que dans des conditions normales, ramenant ainsi leur signification très près de celle du sens commun. Nous voyons donc que la personne dont nous discutons forme la base des relations ordinaires entre individus.

Et lors même que nous nous limitons aux relations ordinaires de la vie, il y a place pour des fluctuations dans la signification exacte du mot « personne » qui peuvent être regardées comme s'étant aussi produites entre une tendance à généraliser et une tendance à particulariser. Deux personnes intimes ne se voient pas comme si elles étaient des entités généralisées mais au contraire, plus elles sont intimes, plus leurs relations tendent à se particulariser vers des subconcepts définis indiquant des relations telles que les relations paternelle, maternelle, fraternelle, filiale, etc... Un individu faisant partie d'un groupe n'a pas la même signification personnelle : un soldat de l'infanterie, un prisonnier, numéro quelconque de la prison, tendent à avoir des relations généralisées qui reconnaissent seulement un aspect spécial, moyen ou commun de ce qui forme l'individu. Chaque cas particulier des relations personnelles a derrière lui ses propres principes qui régissent la généralisation et la particularisation résultant de concepts variés génériques et subgénériques de la personne.

Dans le monde des relations éducatives, le concept de la personne est distinct. Les relations éducatives peuvent aussi être considérées du point de vue de la généralisation et de la particularisation. Les relations entre maître et élèves dans un externat n'envisagent qu'un aspect partiel de la personne. Dans les écoles où l'on accorde une attention individuelle aux élèves, les relations sont basées davantage sur l'élément subjectif de ce qui fait l'individu. Comme exemple de relations telles qu'il en existe dans la vie éducative moderne, nous pouvons prendre le cas extrême d'une école américaine de plus d'un millier d'élèves des deux sexes, âgés de six à vingt ans. Ce n'est qu'une fraction négligeable de la totalité de l'élève que le maître peut influencer dans son enseignement collectif ; aussi les relations tendent-elles à devenir impersonnelles. Prenons maintenant le cas d'un enfant du maître, élève de la même école. Il est difficile à cet enfant, en classe, d'établir des relations normales avec le maître, son père ; tandis

qu'à la maison celui-ci prendra un intérêt absolument différent à l'enfant, tâchant d'user de son influence personnelle pour l'aider de toutes manières. Ces dernières relations tendent à être plus personnelles. Ainsi, par exemple, les relations personnelles qui entrent en jeu dans un groupe d'étude ou bien d'après le plan Dalton sont distinctes des autres ; un sergent instructeur ne désire pas entrer en relations intimes avec ceux qu'il instruit : une relation d'ordre purement « corporel » suffit dans ce cas. D'autre part, pour le professeur qui s'efforce d'expliquer les différences entre les conceptions de l'art selon Aristote et selon Platon, il faut qu'une sympathie profonde s'établisse entre lui et les étudiants. C'est pourquoi on peut concevoir bien des types de relations éducatives, les unes convenant mieux que les autres suivant le but éducatif spécifique.

La nature même de l'individu a des possibilités de s'ajuster à la nature et à l'intensité des relations personnelles. Nous pouvons dire qu'il y a dans chaque individu une masse complexe de principes dynamiques, génétiques, fonctionnels, phylogénétiques, etc..., qui donnent aux relations personnelles d'une certaine intensité et de variétés les unes plus désirables et convenables que les autres. Cette base organique des relations personnelles peut s'appeler « le facteur personnel en éducation ».

Dans les pages qui suivent, notre tâche consistera à reconstruire un schéma de ce facteur personnel en éducation, schéma qui pourra servir de base à la discussion des expériences éducatives qui formera la dernière partie de notre étude. Nous n'avons pas comme but de présenter un point de vue nouveau ou de remanier à fond la psychologie individuelle, ce que nous nous proposons d'accomplir est de faire une sélection et un arrangement organique parmi les faits déjà plus ou moins acceptés par les physiologistes, les « behaviouristes » et les psychologues pour aboutir ainsi à une théorie schématique du facteur personnel en éducation. Afin d'éviter des discussions qui nous éloigneraient trop de notre thème central, nous nous appuyerons librement sur des citations d'auteurs reconnus, tout en laissant de côté les détails. A propos de ce schéma, il est encore important de se rappeler qu'il ne faut pas le prendre dans un sens trop réaliste, son objet étant avant tout de faciliter la vue d'ensemble des faits psychologiques qui peuvent servir de base aux discussions ultérieures plutôt que de substantier la personnalité ou de donner à une telle image la fausse apparence d'une réalité qu'elle ne possède pas.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE PREMIER

ESQUISSE PRÉLIMINAIRE DU "FACTEUR PERSONNEL"

Il y a trois attributs du facteur personnel auxquels nous devons arriver par des raisonnements *a priori* :

1° qu'il est vivant,

2° qu'il a un attribut objectif : le corps,

3° qu'il est capable d'une conduite caractéristique en rapport avec le monde extérieur. On peut dire que la conscience est le principe qui unit ces trois attributs en une expérience centrale.

Nous allons brièvement considérer ces trois attributs l'un après l'autre. La nature de la vie a été le sujet d'une recherche incessante de la part de l'humanité depuis des temps immémoriaux. Les poètes y font allusion et l'une des définitions admises de la poésie est qu'elle est une « critique de la vie » (Matthew Arnold). La philosophie essaye de l'expliquer en se servant de la logique. La religion, elle repose sur une interprétation plus émotionnelle qu'intellectuelle. La science veut en étudier les phénomènes d'un point de vue objectif. Chaque rapprochement vers l'explication de la nature de la vie a ses propres limitations. Mais l'éducation n'est limitée par aucun de ces points de vue ; elle aborde le problème de la vie dans le sens le plus compréhensif. La conception de la vie chez l'éducateur doit donc se faire d'une manière très libre, en utilisant les données de ces divers points de vue sans s'arrêter à aucun. C'est une philosophie qui tient à la fois de toutes les branches de la pensée exacte sur laquelle l'éducateur doit construire l'édifice de sa théorie. Il y a une nouvelle (1)

(1) Jusqu'à l'époque de Descartes (1596-1650), on s'en est tenu à la coutume de bâtir des édifices philosophiques sur des axiomes tels que « Cogito ergo sum ». Les tendances ultra positives issues du triomphe de la science, méprisent de telles constructions. De là la ten-

tendance parmi les philosophes modernes de considérer l'abstraction philosophique côte à côte avec l'analogie biologique, essayant ainsi de faire une synthèse des méthodes et des conclusions de la logique et de la biologie. Les philosophes de ce genre sont donc les guides les plus sûrs pour arriver à une conception de la vie pouvant servir à notre étude qui ne prétend pas entrer elle-même dans une discussion détaillée de ce problème. Ce n'est pas une conception purement symbolique qui pourrait nous aider dans notre étude concernant le facteur personnel. La nature de notre sujet demande une conception de la vie qui ne soit ni trop abstraite ou symbolique ni trop concrète puisqu'en éducation nous avons affaire, ainsi que nous l'avons dit, à des élèves qui sont non seulement des êtres vivants dans le sens biologique mais des entités personnelles. Le but de notre effort est de reconstruire une conception qui, tout en étant basée sur des faits biologiques, réponde à notre besoin de concevoir plus clairement ce que sont l'individualité, le caractère, la personnalité. Nous avons dit que la conception philosophique de Monsieur Bergson est bien près de satisfaire ce besoin. C'est pourquoi, pour éviter une discussion métaphysique qui nous éloignerait trop de notre sujet, nous allons extraire le paragraphe suivant de l'Evolution créatrice (p. 109) :

Après avoir déclaré que la croissance et la division sont l'expression de vie la plus élémentaire observée dans le protoplasme,

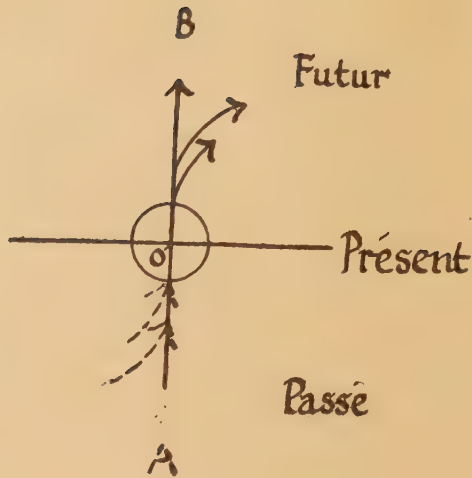
tation pour la science moderne de se passer, pendant un certain temps, de tout postulat dépassant l'expérience empirique pour se cantonner dans un strict matérialisme ou mécanisme jusqu'à ce que le progrès de la pensée biologique lui apporte une impulsion nouvelle. Des questions telles que celle de l'origine des espèces dans le domaine biologique mirent en honneur le goût des généralisations à propos de la vie. La psychologie humaine et la pensée philosophique elle-même bénéficièrent de cette tendance, soit par des généralisations directes, soit par des analogies avec la vie animale, donnant ainsi une base plus concrète à la pensée abstraite. De ce fait, la philosophie a pu prendre un caractère plus « ouvert », plus accessible, bref, elle est devenue une discipline plus rationnelle.

La théorie de la récapitulation attribuée à Haeckel est un exemple très clair de l'influence des analogies sur la pensée philosophique et psychologique. Will Durant trace pour nous dans les mots suivants cette tendance biologique qui a commencé à déplacer le point de vue mécanique de l'école spencérienne : « The rapid absolescence of his (Spencer's) philosophy is due largely to the replacement of the physical by the biological standpoint in recent thought ; by the growing disposition to the essence and secret of the world in the movement of life rather than in the inertia of things... It was Schopenhauer who first, in modern thought, emphasised the possibility of making the concept of life more fundamental and inclusive than that of force ; it is Bergson who in our own generation has taken up this idea, and has almost converted a sceptical world to it by the force of his sincerity and his eloquence ». (P. 488 The Story of Philosophy. New-York).

il continue : « Les causes vraies et profondes de division étaient celles que la vie portait en elle. Car la vie est tendance, et l'essence d'une tendance est de se développer en forme de gerbe créant, par le seul fait de sa croissance, des divisions divergentes entre lesquelles se partagera son élan. C'est ce que nous observons sur nous-même dans l'évolution de cette tendance spéciale que nous appelons notre caractère. Chacun de nous, en jetant un coup d'œil rétrospectif sur son histoire, constatera que sa personnalité d'enfant, quoique indivisible, réunissait en elle des personnes qui pouvaient rester fondues ensemble parce qu'elles étaient à l'état naissant : cette indécision pleine de promesses est même l'un des plus grands charmes de l'enfance. Mais les personnalités qui s'entrepénètrent deviennent incompatibles en grandissant, et, comme chacun de nous ne vit qu'une vie, force lui est de faire un choix. Nous choisissons en réalité sans cesse, et sans cesse aussi nous abandonnons beaucoup de choses. La route que nous parcourons dans le temps est jonchée de tout ce que nous commençons d'être, de tout ce que nous aurions pu devenir. Mais la nature qui dispose d'un nombre incalculable de vies, n'est point astreinte à de pareils sacrifices. Elle conserve les diverses tendances qui ont bifurqué en grandissant. Elle crée, avec elles, des séries divergentes d'espèces qui évolueront séparément ».

Ne nous arrêtons pas à discuter les bases scientifiques de cette image : cela nous éloignerait trop de notre sujet. Nous nous contenterons d'en admettre les vérités générales, d'en glaner les points que voici et de les souligner en rapport avec notre étude.

La vie est une tendance ; elle s'exprime par la croissance et la division. Les dernières phases de la vie se caractérisent par des tendances divergentes tandis que les premières se caractérisent par des tendances convergentes. Le temps est la base sur laquelle la vie trace son cours. Les traits essentiels peuvent en être représentés graphiquement par la figure ci-dessous.



O représenterait l'organisme à n'importe quel moment donné.

A et B indiqueraient les deux états d'un organisme, dans le passé et dans le futur respectivement.

Les flèches représenteraient les directions divergentes qu'un organisme a à sa disposition.

Comme un corollaire naturel à ce que nous avons dit, il s'ensuit que la direction choisie est une résultante de bien des tendances agissant sur l'organisme. Les flèches pointillées indiqueraient donc les tendances virtuelles contenues dans l'organisme sous la forme de tendances résultant du passé.

Cette conception de la vie a ses propres limitations ; elle ne peut atteindre les cas particuliers ou les aspects concrets de l'expression de vie de la personne. La base concrète de la vie individuelle est le corps qui nous amène ainsi au second attribut du facteur personnel.

Pour apprécier correctement la place qu'occupe la vie ou fonctionnement physique en rapport avec le facteur personnel, il nous faut discuter ici des relations entre la vie physiologique et la vie psychologique. M.E.H. Starling, de l'université de Londres, dans son traité « Principles of Physiology » (p. 486, 3^e édition), écrit à ce sujet :

« Comment les processus physiologiques excitants dans les fibres nerveuses, avec leur phénomène concomitant chimique et électrique sont-ils capables, à leur arrivée au cerveau, d'exciter une sensation consciente, nous ne pouvons pas le décider ou même le discuter parce que nous avons affaire à des processus de deux

ordres différents. Nous n'approcherions jamais de la solution de ce problème même si nous étions capables de suivre tous les événements qui se passent dans le corps comme étant le résultat d'un stimulant quelconque donné à la surface..... Aucune sensation n'est le produit immédiat et unique d'un stimulant donné au bout périphérique de la fibre nerveuse mais la sensation la plus simple inclut un jugement, c'est-à-dire des activités neurales complexes résultant des innombrables courants passés et présents provoqués par des événements périphériques et qui sont versés dans le système nerveux central..... Comme nous l'avons déjà vu, la fonction primitive du système nerveux est la réaction. La vie neurale de l'animal se compose d'une série de réactions, les unes simples, les autres complexes et devenant de plus en plus compliquées à mesure que nous remontons l'échelle animale évolutive. Les premières réactions d'un bébé sont celles par lesquelles il se procure de la nourriture et satisfait un besoin ; même la toute première à l'éveil de sa conscience, ne sera pas une sensation de douceur ou de couleur mais d'une chose pouvant satisfaire ses besoins..... Une unité élémentaire, dans la vie psychique comme dans la vie neurale, doit être une réaction complète. C'est de la réaction et non de la sensation qu'une psychologie constructive devra s'élever ».

Réservant pour une future considération plus détaillée la nature de ces réactions, nous ne noterons ici que quelques-uns des faits préliminaires tirés de l'extrait ci-dessus :

1° que le stimulant externe et la sensation appartiennent à deux ordres différents ;

2° que la sensation la plus simple comprend des activités neurales complexes qui sont les résultantes d'innombrables courants passés et présents provoqués par des événements périphériques et versés dans le système nerveux central ;

3° qu'une réaction complète (1), résultant d'un jugement et non pas seulement d'un stimulant, est à la base de l'expression de la vie ; que cette réaction, qui satisfait invariablement un besoin biologique, touche au futur en même temps qu'elle est déterminée en son caractère par les habitudes passées du système.

Nous pouvons donc résumer en disant en termes plus généraux que la conversion d'une habitude passée, par un jugement présent, afin de pourvoir à un besoin biologique futur, est la fonction centrale de la vie neurale. Nous voyons ainsi que l'examen des aspects concrets de la vie physique nous amène vers les mêmes traits essentiels qui sont à la base du « facteur personnel ».

De la fonction physiologique à la conduite ou comportement, il y a une transition naturelle. Qu'est-ce que la relation entre le comportement et l'individu ? Voilà la question qui se pose maintenant. A ce propos, les nouvelles théories « behaviouristiques » du Dr J.B. Watson prennent une signification spéciale. Les « behaviourists » ne croient pas qu'il y ait aucun besoin d'assumer l'existence de la pensée comme opposée à la parole ou au comportement. Cette conviction n'est que le résultat naturel d'une autre attitude importante du « behaviourist » : que les faits les plus certains sont ceux qui sont publics et peuvent être confirmés par le témoignage de plusieurs observateurs (1).

Un examen attentif de ce point de vue nous révélerait que le « behaviouriste » diminue l'importance des effets des réactions passées qui persistent dans le comportement actuel et l'affectent sous la forme de ce que Bertrand Russell appelle « effets mnésiques » qui sont à la base de la mémoire (*Outline of Philosophy*, p. 306). Les émotions et les sentiments subtils devraient être exclus si nous devons nous limiter au strict point de vue du « behaviouriste ». L'éducation, comme le mot lui-même l'indique, a à faire en premier lieu avec la mémoire et avec les aptitudes naturelles (2). Le « facteur personnel » en éducation se rapporte donc davantage aux « effets mnésiques » du passé qu'aux conditions présentes. Même la connaissance de la loi des « réactions apprises » ou même l'explication donnée en termes de « réflexes conditionnels » ne peuvent pénétrer que superficiellement les caractères du « facteur personnel ». Les « behaviouristes » ont sans doute raison de vouloir donner une base scientifique plus stricte aux recherches pédagogiques. Tout en acceptant la valeur disciplinaire de la pensée psychologique on doit admettre que le praticien de

(1) La relation exacte qui existe entre une réaction complète et une sensation simple n'est pas facile à déterminer. Quoiqu'il soit vrai que les réactions sont les résultats des sensations ou des stimulations simples, telles stimulations ne doivent pas être considérées comme la cause seule et directe de la réaction. La réaction complète dirigée vers un but biologique est en rapport avec la nature innée du système nerveux et son fonctionnement primitif ; et chaque fois qu'il y a une stimulation partielle, il y a tendance à produire des réactions complètes.

(2) Le docteur Adolphe Ferrière explique ainsi la fonction de l'éducateur et l'origine du mot « éducation » : « Que peut faire alors l'éducateur ? Il doit, je l'ai dit, partir de ce qui est et non de ce qui pourrait être... »

« Eduquer consistera à partir de ce qui est, afin de conduire (ex-ducere) vers ce qui est mieux... », p. 50-51 de « *L'Ecole active* » Ed. Forum, Genève 1926.

l'éducation a besoin pour son travail de tous les jours d'une conception complète de l'individu. Quand M. J.B. Watson va jusqu'à dire que les « behaviouristes » croient « qu'il n'y a pas quelque chose d'inné à développer » (Cf. p. 41, *Psychological Care of Infant and Child* Norton, New-York, 1928) l'éducateur qui cherche une base pratique pour sa conception de l'individu, est obligé de lui fausser compagnie parce qu'une telle position implique qu'on regarde l'enfant comme une sorte de mécanisme « stimulus-response » qui, ainsi que nous l'avons vu plus haut *ipso facto*, laisse de côté toute la question de conscience sans laquelle toute conception de l'individu reste incomplète et inadéquate pour les besoins éducatifs.

M. Watson lui-même, dans son livre « *Psychology from the standpoint of a behaviourist* », nous donne des indications assez décisives sur les limitations et la qualité unique de son point de vue. Son point de départ même est une limitation du champ de l'horizon psychologique. Il écrit dans la préface : « Until psychology discards everything which cannot be stated in the universal terms of science, she does not deserve a place in the sun ». Les limitations du point de vue « behaviouriste » nous apparaissent plus clairement à mesure que nous examinons de plus près comment le « behaviouriste » envisage des phénomènes comme les rêves, les émotions. M. Watson n'écrit-il pas à propos des rêves « qu'ils font partie de la totalité des réactions d'une personne... ; qu'ils sont des « word reactions », mais qu'ils n'ont pas les réactions isolées du type qui produit une simple contraction musculaire... Que l'étude des rêves, à cause de la nature symbolique de leur langage, exige des personnes spécialement entraînées dans ce domaine », etc... (p. 209, *Psychology from the standpoint of a Behaviourist*). De telles confessions et indications suffisent à démontrer à une personne sans préjugé que les « behaviouristes » recherchent surtout une nouvelle orientation de la pensée psychologique pour la placer sur une base scientifique plus ferme plutôt qu'une révision de nos idées psychologiques. Les limitations du point de vue « behaviouriste » nous apparaissent maintenant plus clairement, mais il va sans dire que le pédagogue, affranchi des préoccupations de la psychologie pure, doit avoir la liberté de formuler ses méthodes et ses principes sans devoir s'inquiéter du point de vue spécial pris par une école de psychologie quelconque. Ainsi, de la position « behaviouriste » qui nie la pensée subjective, nous sommes obligés de revenir à une position plus simple d'après laquelle nous rattacherons le comportement non seulement

aux conditions d'un monde extérieur, mais aussi à des processus subjectifs d'ordre mental.

C'est à ces processus d'ordre mental que nous avons déjà fait allusion en parlant de l'aspect physiologique du facteur personnel et nous avons remarqué que la satisfaction d'un besoin est la clé de la vie neurale. La même règle, dans un sens plus étendu, peut servir à l'explication du comportement des êtres vivants, y compris l'homme. Le besoin et sa satisfaction nous donneront les bases sur lesquelles nous pourrions analyser le comportement dans ses parties composantes. Chaque comportement renferme des phases subjectives et des phases objectives et chaque unité d'activité a son propre caractère d'après une prédominance de subjectivité ou d'objectivité. Si nous suivons la succession des activités dans la chaîne du comportement naturel, nous découvrons que chaque activité prend naissance subjectivement des dispositions innées acquises dans le passé.

Ainsi commençant dans les dispositions innées du passé dans sa première phase, il se dirige vers un objet ou vers l'idée d'un objet dans l'espace appartenant à la sensation ou à la perception. Lorsque cet objet n'est pas à la portée des sens, l'animal substitue, par la mémoire, l'objet désiré dans l'espace ; quand l'activité ramène l'animal à la portée de l'objet, la substitution cesse d'être nécessaire. Une image sensorielle coïncide avec l'image substituée : à ce moment finit la première moitié de la chaîne des activités. C'est alors que commence la deuxième, la phase de la satisfaction par la cessation d'« appétit » pour des réalités objectives. Les animaux continuent d'être conscients de l'objet d'une manière bien différente ; l'image ne représente plus le futur mais l'événement passé en rapport avec l'objet (1). Ce qui était autrefois idée d'un objet extérieur devient sentiment d'un objet. Ce sentiment, qui est encore lié à « l'espace virtuel » (2) se fait de plus en plus confus conduisant à des états subtils instinctifs et émotifs. Et, lorsque l'animal se repose, l'on peut dire qu'il est de nouveau absorbé dans la conscience subjective.

- (1) L'ordre naturel d'une telle succession des phases subjectives et objectives de la connaissance innée dans son emploi naturel est indiqué par Bergson comme suit : « On trouve que cette connaissance porte, dans le premier cas, sur des choses, et dans le second cas sur des rapports ». (L'évolution créatrice, p. 161).
- (2) Dans le chapitre sur l'existence et le néant, Bergson discute en détails l'idée contenue ici. Il conclut : « La représentation du vide est toujours une représentation pleine qui se résout à l'analyse en deux éléments positifs : l'idée distincte ou confuse d'une substitution et le sentiment, éprouvé ou imaginé, d'un désir ou d'un regret ». (L'évolution créatrice, p. 307). Voir aussi p. 42 de cet ouvr.

Tous les comportements naturels peuvent être considérés comme présentant les caractéristiques suivantes :

1° qu'ils ont une origine subjective ; que la première phase se rapporte au futur et tend à devenir objective ;

2° qu'ils ont une phase se rapportant à l'immédiat où l'objectif et le subjectif alternent en une succession imperceptible, étant en contact physique ou mental avec des objets actuels qui satisfont un besoin ;

3° qu'ils ont une phase se rapportant au passé qui conduit de nouveau à des états subjectifs instinctifs ou émotifs complétant ainsi un cycle d'activités (1).

Comme nous l'avons déjà dit, nous sentons la vie en nous-mêmes dans la conscience. La nature de la conscience en rapport avec le « facteur personnel » : voilà ce que nous allons brièvement discuter maintenant.

Des doutes raisonnables se sont élevés quant à l'existence de la conscience elle-même. William James fut l'un des premiers à nier son existence et à spécifier qu'elle était une fonction et non pas une entité. Bertrand Russell est d'accord avec lui quand il dit « qu'aucune occurrence mentale, dans sa propre nature intrinsèque, n'a cette sorte de caractère relationnel qui était impliqué dans l'opposition de l'objet et du sujet ou du connaisseur et du connu » (Outl. of phi., p. 225).

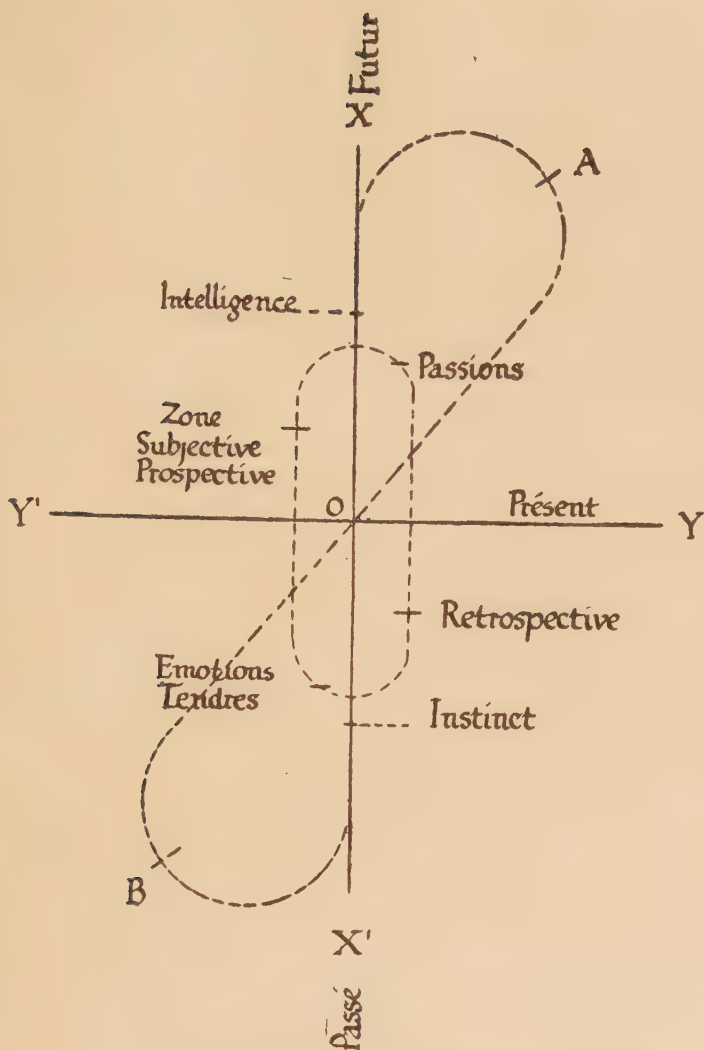
Lorsque nous concédons, au dire de ces philosophes, que la conscience n'existe pas d'après la logique stricte, même alors, le mot conscience signifie encore quelque chose que chaque personne peut éprouver. Cependant que la logique empirique peut être une non entité du point de vue d'un idéaliste ou d'un rationaliste, elle peut être considérée comme la seule chose qui existe. Entre ces deux extrêmes, il est nécessaire d'arriver à un compromis sur lequel nous pourrions baser les principes actifs pratiques. Une définition de la conscience combinant en elle-même les points de vue du rationalisme et de l'empirisme se trouve encore chez Bergson. Il écrit : « On définirait la conscience de l'être vivant, une différence arithmétique entre l'activité virtuelle et l'activité réelle. Elle mesure l'écart entre la représentation et l'action ». (L'évolution créatrice, p. 157).

(1) Nous trouvons encore chez William Mc Dougall (Psychology H.U.L. p. 104) : « The primitive cycle of purposive or mental activity seems to be cognition, evoking feeling and conation, which conation, issuing in bodily activity, brings a feeling about a new cognition that in turn brings a feeling of satisfaction and terminates the conation ».

Que cette définition soit juste ou non dans tous ses aspects, elle nous montre cependant la nature essentielle de la conscience et nous pouvons en extraire les points suivants :

- 1° la conscience dépend de l'activité de l'être vivant ;
- 2° cette activité revêt des aspects subjectifs et objectifs : subjectifs qui se rapportent au passé, objectifs qui se rapportent au présent ou à l'avenir.

Une représentation graphique des conclusions de ce chapitre nous aidera à condenser les faits essentiels que nous avons essayé d'expliquer séparément.



Dans la figure ci-dessus, X'O X représenterait la conscience subjective, Y'O Y les axes subjectifs appartenant aux stimulants et à leurs réponses dans le présent. Ces éléments de la conscience qui se rapportent au passé, de O à X' indiqueraient « l'arrière plan de la conscience » et les éléments de O à X indiqueraient la conscience en rapport avec la volition. O représenterait n'importe quel moment donné du centre de la conscience. Une distance d'un point de l'axe Y représenterait le degré d'objectivité d'un événement dans la conscience personnelle ; la courbe O A O B O nous montrerait une chaîne complète du comportement naturel.

[Voir plus loin pour une justification détaillée de ce plan].

CHAPITRE II

LES TENDANCES PERSONNELLES ÉTUDIÉES DANS LA ZONE PHYSIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé seulement de donner une esquisse préliminaire du « facteur personnel » afin de former un nucléus pour une élaboration et un examen plus détaillé. Dès le début, nous pouvons faire deux divisions : premièrement le facteur personnel révélé par le comportement de la personne dans ses relations avec les objets extérieurs aux limites du corps, et deuxièmement son aspect révélé dans les limites du corps lui-même. Dans ce chapitre, nous allons nous confiner à la seconde de ces subdivisions et voir si des particularités du fonctionnement ou des tendances à l'activité des différents organes, leurs relations entre eux et tel autre fait peuvent nous aider en quoi que ce soit à apercevoir le principe fondamental à la base du concept de la personne.

Même en proposant cette ligne d'investigation, nous pouvons être accusé d'établir tacitement une relation psycho-physique. Mais cette accusation ne pourra se soutenir raisonnablement si nous rappelons que par « facteur personnel » nous n'entendons ni le corps ni l'esprit. Nous nous en référons seulement aux tendances, au comportement ou au fonctionnement, tendances qui ne sont ni mentales ni matérielles. Il n'est pas possible d'entrer ici dans une discussion détaillée de la philosophie qui se trouve à la base d'une telle position. Nous nous contenterons d'une citation de Bertrand Russell pour montrer que la position que nous avons prise est conforme aux notions de la philosophie moderne. Il conclut son récent ouvrage philosophique en ces termes : « L'opinion que j'ai avancée est que l'esprit et la matière sont tous deux des structures composées de quelque chose de plus primitif qui n'est ni mental ni matériel. Cette philosophie est appelée le *Neutral Monism* ». Ce point de vue étant admis, il n'est plus nécessaire d'assumer une interaction psycho-physique ou parallélisme. Il devient inutile de prendre le parti soit du monisme physique, soit du monisme psychique.

Si nous examinons n'importe quel organisme unicellulaire ou multicellulaire, nous voyons que tandis que ce qui concerne les parties périphériques exprime des ajustements à l'environnement d'un caractère temporaire, ce qui concerne les organes situés plus centralement exprime des changements touchant plus intimement au cycle total de vie de l'organisme en question. Dans l'amibe, par exemple, le protoplasme peut changer ou même être atteint sans que la vie de l'animal en soit vraiment affectée. Toute impulsion périphérale doit atteindre le système nerveux central chez les animaux multicellulaires et le sang arriver au cœur, révélant ainsi le principe de la *centralisation* (1). La peau reçoit des impulsions du monde extérieur mais ce n'est qu'une impulsion procédant du centre à la périphérie qui puisse permettre à l'organisme de s'adapter. Ces adaptations, qui sont plus permanentes et appartiennent à la partie innée plutôt qu'à la partie acquise de l'organisme, prennent place comme « organisations intérieures ». En d'autres termes, l'aspect d'adaptation d'un organisme est localisé à la périphérie tandis que l'aspect d'organisation tend à rester central (2).

La centralisation est-elle physique ou psychique ? Voilà la question qui se pose à nouveau. La réponse sera la même que celle que nous avons donnée précédemment. Qu'il y ait une sorte de fusion physique, cela est suffisamment indiqué par la réunion d'impulsions nerveuses au centre dans la matière grise (3). La centralisation psychique appartient à un tout autre ordre. De même que la forme de l'aimant n'est pas directement en rapport avec les effets magnétiques et que la lumière de la lampe électrique n'est pas directement reliée aux arrangements des fils, de même est-il possible de concevoir la centralisation physique comme appartenant à un ordre distinct de la centralisation psychique. Néan-

(1) Voir p. 532, « Traité de psycho ». Dumas. Félix Alcan, Paris, T. II.

(2) Pour éviter une discussion détaillée des deux principes ci-dessus mentionnés, voir Starling « Principles of Physiology », p. 46. Voir aussi Dumas, « Traité de psy. » p. 578 : « Les biologistes distinguent actuellement deux espèces de variations : les unes sont dues à l'influence des circonstances extérieures : ce sont des *fluctuations* ; on a démontré récemment qu'il y avait une autre espèce de variation, indépendante de l'influence du milieu..., etc... ».

(3) D. F. Harris « Nerves » The Home University Library 1928 p. 127. « The conception of the nervous system we should have is that of myriads of ingoing neurones incessantly carrying *inwards* and *upwards* multitudes of impulses from the periphery and pouring them upon thousands of cell bodies or centres in the grey matter. These centres thus roused to activity discharge *outwards*, streams of impulses destined for the innervation of muscles, bloodvessels, heart, glands and other tissues ».

moins, l'on peut dire qu'à la base de la « fusion » physique et psychique se trouve le même principe fondamental de centralisation.

Le fonctionnement est caractérisé par un autre trait qui prend, comme nous l'avons déjà mentionné, une importance plus grande en rapport avec cette étude et c'est ce que nous appellerons le phénomène de la *polarisation*. Quoique cette polarisation soit assez bien reconnue dans le domaine psychologique, théorique surtout, sous le nom « d'ambivalence » (1) de laquelle nous parlerons tout prochainement, cette conception est loin d'être incluse dans la discussion pratique des phénomènes physiologiques. Il est difficile, dans cette étude qui est principalement de caractère pédagogique, d'entrer dans une discussion détaillée de cette question de la polarisation des tendances révélées dans le fonctionnement physiologique (2). Nous nous contenterons donc de nous en référer seulement à un ou deux faits qui semblent soutenir cette idée.

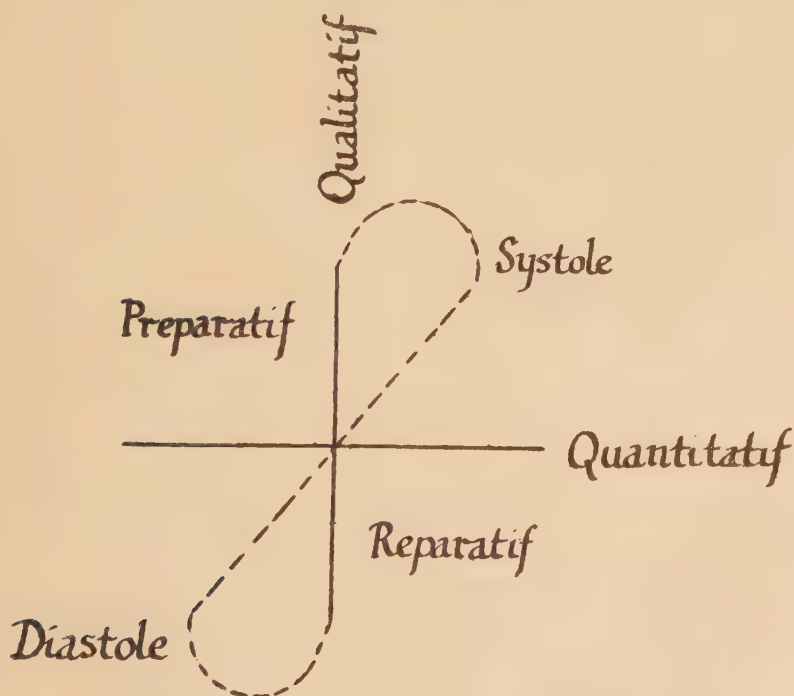
C'est un fait assez bien reconnu et les écrivains ont souvent employé le concept d'un rythme dans le fonctionnement organique. Mais l'étude de ce rythme est encore dans un stade initial. Cependant, c'est une conception de cette alternance rythmique qui nous aidera à voir le phénomène de la polarisation dans le fonctionnement physique. Par exemple, si l'une des moitiés du cycle rythmique du fonctionnement s'oppose à l'autre moitié, il nous sera possible de constater qu'à la base de cette opposition se trouvent des tendances qui elles aussi sont opposées. Cette observation formera la base concrète qui nous révélera le principe de la polarisation. Mais il n'est pas seulement suffisant d'observer cette opposition dans le fonctionnement d'un organe ou d'un système, il nous faut encore découvrir un mode acceptable nouveau de groupement des systèmes, mode qui nous viendra en aide dans notre étude scientifique de la polarisation. C'est seulement alors qu'une généralisation sera justifiée. Mais n'allant pas jusque là, nous essayerons seulement d'étudier l'un des fonctionnements, celui du cœur, lequel, pour le moment, représentera pour nous, d'une manière générale, le modèle de tous les fonctionnements. (Plusieurs écrivains ont déjà établi cette comparaison. Par exemple, Dr. L. Berman, dans son livre « The Glands Regulating Personality », parle du rythme qui caractérise le fonctionnement des

(1) Cf. p. 200. « Analytical Psychology » par Jung. Baillière Tindall et Cox London.

(2) Cf. article de l'auteur dans la revue « Action et Pensée » (vol. 8 janvier 32) intitulé « Some biological facts that support « ambivalence ».

chaînes des glandes sexuelles et se sert du terme d'un « sex-diastole de tout l'organisme » après une phase d'activité employant ainsi la métaphore du fonctionnement du cœur.

Le caractère cyclique et l'alternance rythmique sont clairement marqués dans le fonctionnement du cœur. L'une des moitiés de ce cycle est caractérisée par la contraction active tandis que l'autre est caractérisée par la dilatation passive. Sous bien des aspects, la phase active (systole) s'oppose à la phase passive (diastole). Chacune de ces phases occupe la moitié de la durée totale du cycle. Dans la période de repos, la première phase est en rapport avec la réparation, le recouvrement des pertes ; la deuxième est en rapport avec la préparation positive pour une action future. Il y a ainsi un changement qualitatif et un changement quantitatif qui marchent de pair. Nous pouvons exprimer grosso modo la nature opposable des deux moitiés du cycle ainsi que les relations entre les différentes phases au moyen d'un graphique comme dans le diagramme ci-dessous en adoptant le même plan que celui que nous avons adopté dans le chapitre précédent.



Il est nécessaire peut-être, pour terminer notre courte discussion de la polarisation des tendances du fonctionnement, d'ajouter quelques mots d'explication sur l'usage du terme « polarisation ».

En premier lieu, ce terme implique qu'il y a, appartenant au même ordre de tendances, deux aspects qui sont distincts. Cette distinction est non seulement une différence, mais représente une différence réciproque appartenant à deux phases d'une même activité ainsi que nous l'avons vu dans le fonctionnement du cœur. Cette différence présente souvent (quoique pas toujours) un caractère nettement opposable. Mais cette opposition même n'est pas absolue et nous pouvons la qualifier de diphasique, de compensatoire ou de réciproque. Cette relation peut être rendue plus claire par l'analogie de l'aimant dont le pôle positif s'oppose au pôle négatif non pas dans un sens absolu mais dans un sens réciproque ou relatif.

Dans les chapitres qui suivent nous aurons l'occasion de nous en référer à ce concept de polarisation. Cette idée est basée sur l'assomption que le « facteur personnel » doit être conçu en termes d'activités vitales ou de tendances et que ces tendances manifestées dans n'importe quelle zone de la personne sont capables, dans leur expression la plus naturelle, d'être reliées les unes aux autres par des chaînes ou cycles comprenant des phases distinctes. Notre tâche consistera donc à voir jusqu'à quel point les relations entre les différentes phases nous révéleront le principe de la polarisation. Il importe cependant de se souvenir, à propos de cet exposé, que la relation ou la réciprocité révélée entre deux phases d'activité personnelle dans une certaine zone appartiendrait à un ordre tout autre que la réciprocité dans une autre zone. Donc quoique le même principe doive être recherché dans les cas de chacune des différentes zones, nous sommes loin d'essayer d'établir une relation directe entre les différents modes de manifestation de ce phénomène.

CHAPITRE III

LES TENDANCES PERSONNELLES ÉTUDIÉES PAR RAPPORT AU COMPORTEMENT

Partant de la considération des relations et des tendances fonctionnelles renfermées dans les limites du corps, nous allons procéder maintenant à l'étude des tendances au comportement que nous avons déjà considérées dans notre étude préliminaire du « facteur personnel » ; et comme nous avons aussi considéré les fondations de la polarisation dans la zone corporelle, nous sommes dans une meilleure position pour faire disparaître une certaine obscurité qui recouvrait nos premières remarques et pour essayer d'en faire une esquisse plus claire et plus complète.

Est-il possible de diviser la chaîne du comportement en deux parties opposables ? Voilà ce qui demande à être examiné de plus près. Le premier point qu'il faut se rappeler est que toute activité se dirige vers un objet utile et désiré. Lorsque l'objet est procuré, le comportement en rapport avec cet objet atteint un état de tranquillité qui n'est qu'apparent. La dissatisfaction qui était la force dirigeante principale dans la première phase fait place à l'établissement graduel de la satisfaction. Bergson fait allusion à ces deux phases lorsqu'il dit (p. 321 de l'Evolution Créatrice) : « Il est incontestable que toute action humaine a son point de départ dans une dissatisfaction et, par là même, dans un sentiment d'absence. On n'agirait pas si l'on ne se proposait un but, et l'on ne recherche une chose que parce que l'on en ressent la privation. Notre action procède ainsi de « rien » à « quelque chose ». Ainsi, si nous observons des vaches paissant dans un champ, nous verrons que l'animal, après avoir brouté un moment (ce qui implique des activités sensorielles motrices) se couche invariablement au milieu du troupeau. L'objet qui était jusqu'ici le motif de son comportement n'existe plus pour les sens mais l'aspect affectif de son existence continue d'exercer son influence sur le comportement. L'animal se met à ruminer. Cette seconde phase de l'activité souffre de toute diversion amenée par les sens.

Quoiqu'il soit vrai que l'objet n'est plus présent en tant que réalité des sens, nous pouvons dire qu'il est présent dans un sens négatif, c'est-à-dire comme une représentation purement subjective. Il n'est pas nécessaire que cette négation soit une non-réalité de même qu'il n'est pas nécessaire qu'elle soit moins objective en comparaison de la réalité des sens. Sur ce point encore nous pouvons revenir à Bergson qui écrit : « Une fois la négation formulée, elle présente un aspect symétrique de celui de l'affirmation. Il nous semble alors que, si celle-ci affirmait une réalité objective, celle-là doit affirmer une non-réalité également objective et, pour ainsi dire, également réelle » (p. 319, *Evol. cr.*). Ainsi, logiquement et philosophiquement, il est sensé de penser que, même après la disparition de l'objet extérieur désiré, l'activité continue en sens inverse se rattachant seulement, l'on peut dire, à l'aspect affectif de l'objet en question. L'état passif affecte les zones intérieures et peut provoquer des émotions de satisfaction et amener des souvenirs indéfinis. Cet état peut être suivi d'un repos plus profond ou sommeil dans lequel la circulation se réduit dans le cerveau. La théorie si connue de James-Langue est en faveur de l'idée que les viscères sont le siège des émotions. Nous réservant à plus tard (ch. VI) d'examiner la vérité de cette théorie, il nous suffira, pour le moment, de constater que les effets de la polarisation peuvent se discerner jusque dans les chaînes du comportement et qu'il y a en présence, dans les rapports du comportement avec un objet extérieur, deux phases symétriquement opposables qui toutes deux sont également objectives aussi bien que réelles.

Ces deux éléments du comportement en rapport avec un objet extérieur, se combinant de différentes manières, vont produire chez des espèces différentes d'animaux, différentes sortes de chaînes de comportement naturel. Nous allons examiner quelques-unes de ces chaînes afin de nous aider à imaginer de quelle manière l'individualité animale peut être exprimée par ces comportements variés ; nous le ferons aussi pour montrer que quel que soit le type de comportement, simple comme chez les ruminants, plus objectif et avec de brusques transformations comme chez les carnassiers ou plus compliqué et avec des variations subtiles comme chez les animaux plus haut placés dans l'échelle évolutive, nous pouvons toujours distinguer les deux phases principales : l'une dirigée vers l'objet désiré, l'autre se rapportant aux étapes instinctives ou émotives. Il importe donc de saisir ce principe d'alternance pour arriver à comprendre les différentes phases de la vie

d'un écolier et la vraie nature des activités compensatrices et complémentaires dont nous parlerons dans un chapitre ultérieur. Dans le cas mentionné précédemment de la vache broutant dans un champ, nous avons remarqué que l'acte de brouter est un acte lent et graduel, sans situation critique. Chez les animaux intelligents et agressifs, tels les carnivores qui chassent, guettent et tuent leur proie, on peut distinguer clairement des moments critiques dans la chaîne de leur comportement. La qualité psychique de ces chaînes-ci, comparée à celle des ruminants, montre une sorte de variations différentes. Les mêmes principes se retrouvent dans le comportement des animaux domestiques ; dans celui du chien par exemple il est très facile d'observer les variations en qualité. Sur le tapis, près de la cheminée, un chien se repose couché sur ses pattes. N'importe quel son étranger le réveille : ses sens entrent en jeu. La peur ou l'attente le rendent actif, il se met à aboyer. Ses aboiements se font plus forts lorsque l'objet entre dans le champ visuel. Le sens olfactif s'éveille ensuite lorsque l'objet se rapproche davantage. Puis le chien vérifie l'objet au moyen du toucher et va même le lécher au besoin ; l'animal qui semble s'être tranquilisé, cesse alors d'aboyer. L'étranger s'éloignant, l'aboiement reprend jusqu'à ce qu'il se soit retiré loin des cercles successifs de l'odorat, de la vue et du son. Un peu plus tard, avant qu'il ne se calme complètement, l'animal aboiera peut-être à des bruits purement imaginaires pouvant être rétrospectifs ou prospectifs. Cette suite familière est typique chez les animaux placés aux degrés supérieurs de l'échelle évolutive où interviennent une quantité de cycles plus petits d'états affectifs, volitifs, etc...

Les mêmes cycles se retrouvent dans le comportement du petit enfant. L'enfant s'éveille et les sens entrent en jeu. L'activité musculaire suit qui provoque l'appétit. L'enfant se met à manger. Même durant le processus de prendre la nourriture, les sens tombent dans une certaine torpeur. Les sons caressants de la voix de la mère bercent l'enfant : ils forment, si l'on peut dire, le medium de « rapport » entre celui-ci et celle-là. Ce rapport continue jusqu'à ce que la satisfaction soit convertie en états instinctifs de repos ou sommeil et c'est avec la plus grande précaution que la mère s'éloigne du berceau. La première et la dernière phase de cette série d'activités montrent clairement une opposition. Le comportement naturel présente donc deux phases alternantes et opposables. Nous arrivons ainsi à une caractéristique importante des activités du comportement en général : celle

de l'*alternance*. Venant de sources différentes, nous pouvons recueillir d'autres évidences qui confirment ce phénomène. L'étude de l'expression chez un bébé qui commence à ouvrir les yeux à ce qui se passe autour de lui nous montrera un phénomène curieux : L'enfant vous reconnaît et vous sourit ; puis si vous continuez de l'observer, vous verrez que l'expression de joie se transforme graduellement en une expression de tristesse. L'enfant aura les mêmes réactions envers des visages inconnus ou de nouveaux objets.

La psychologie moderne reconnaît suffisamment le fait que même de simples activités vitales telles que la sensation et la perception comprennent une alternance d'aspects subjectifs et objectifs. L'idée de la « sensation pure » commence à être considérée comme un mythe appartenant à une école de « psychologie académique » tombée en désuétude. Monsieur le professeur Edouard Claparède, au cours d'une conférence psychologique, mentionne l'alternance que nous éprouvons lorsque nous appuyons la main sur la table. Un moment, nous sentons la présence de la table, un moment la présence de la main. Nous pouvons, en fait, noter cette alternance dans chaque forme d'activité naturelle, de la sensation simple aux chaînes du comportement continu, comme celui que nous venons d'étudier.

Le fait que tous les psychologues, dans leurs théories sur la suite des activités, reconnaissent le phénomène de l'alternance le confirme ainsi que nous le montrera l'examen de la table suivante établie par Monsieur le professeur Ed. Claparède (Witterterg Symposium on feelings and emotions, Clark University Press, p. 133) :

Théorie classique : Perceptions — émotions — réactions organiques.

Théorie James-Lange : perceptions — réactions organiques — émotions.

Théorie périphique modifiée : perception — attitude de fuite — sentiment de danger — réactions organiques — émotion.

Fuite sans émotion : perception — attitude (de fuite) — sentiment (de danger) — fuite.

Nous voyons ainsi que des observations aussi bien que des considérations théoriques nous amènent à l'idée que toute chaîne de comportement naturel peut se diviser en deux moitiés opposables : l'une en rapport avec le pôle positif, l'autre en rapport avec le pôle négatif.

CHAPITRE IV

LES TENDANCES PERSONNELLES EN RAPPORT AVEC DES CAS SPÉCIAUX DE COMPORTEMENT

Jusqu'à maintenant, nous nous sommes limités au fonctionnement et au comportement normaux en rapport avec un objet d'intérêt naturel. Nous avons essayé de remonter aux principes essentiels qui sont à la base du fonctionnement et du comportement. Mais, nous devons l'admettre, notre esquisse demande à être éclairée sur plusieurs points. L'obscurité recouvre surtout ce que nous avons essayé de distinguer comme étant le fond de la personne, ce qui comprend les activités instinctives ou virtuelles appartenant aux effets « mnémiques » du passé. Ainsi qu'il est nécessaire de creuser la terre pour exposer les racines d'un arbre, nous sommes obligés, pour rendre cet aspect un peu plus clair, d'étudier le fonctionnement et le comportement en relation avec des objets spéciaux ou en relations spéciales avec des objets.

Le phénomène suivant du comportement est mentionné par Payot dans son « Education de la Volonté », p. 38 :

« Avant l'aube, je me trouvais traverser un névé rapide dont le fond disparaissait dans l'obscurité. Je glissai. Je ne perdis pas un instant la tête. J'avais conscience de ma situation critique et une vue nette du danger. Je parvins, tout en pensant que j'allais me tuer, à ralentir, puis à enrayer ma course, cent mètres plus bas. Très calme, je traversais lentement le névé en m'aidant de mon alpenstock et une fois en sûreté dans les rochers, définitivement sauvé, je fus (peut-être une cause de l'épuisement provoqué par des efforts excessifs) pris d'un tremblement violent. Mon cœur battit, mon corps se couvrit d'une sueur froide, *et seulement alors* j'éprouvai une peur, une terreur extrême. En un instant *la vue du danger devint sentiment du danger* ». Cet exemple et bien d'autres, d'un comportement spécial, jettent de la lumière sur la nature du phénomène de la polarisation et de l'alternance que nous avons étudié dans les chapitres précédents.

L'étude des états spéciaux de satisfaction et de repos de l'or-

ganisme nous montrera plus clairement la nature des activités en rapport avec les aspects affectifs de la vie psychique. Prenons, par exemple, le cas de la satisfaction qui suit l'absorption d'une « nourriture » spéciale telle que l'alcool et l'opium. L'alcool non seulement satisfait l'appétit mais procure un sentiment de confort à la personne qui le prend. Mc Dougall parle de l'alcool et de son « attraction » presque universelle, c'est-à-dire du sentiment de bien-être insouciant ou de « confort physique et mental » qu'il procure. Ainsi nous sommes amenés à croire que certaines sortes de nourriture, non seulement sont capables de produire la satisfaction, mais sont aussi capables de stimuler le sentiment de confort et, ce qui est plus, les activités virtuelles. Ces activités sont objectives encore en ce qu'elles dépendent d'un objet (l'alcool, par exemple, dans le canal alimentaire). Ainsi nous pouvons observer, dans le comportement d'une personne intoxiquée, la nature des activités virtuelles dont nous avons déjà parlé. Dans le cas de l'alcool, ces activités grossissent, mais leur nature reste la même comme nous le voyons dans le cas des états instinctifs de repos qui suivent le repas.

Ces états instinctifs de repos nous révèlent plus clairement la vraie nature des activités virtuelles surtout lorsque nous étudions la nature d'états de repos plus profonds tels que le sommeil. Le premier des faits que nous pouvons faire ressortir sur la nature du sommeil est que loin d'être un état d'inactivité, il représente vraiment une activité « positive ». Rivers, par exemple, se plaint de ce que les psychologues « omettent de reconnaître que le sommeil est plus que la négation de l'activité psychologique et que, bien à part de la production des rêves, le sommeil a un caractère d'une espèce positive » (1). Quoique les sens deviennent indifférents, la sensibilité générale continue de fonctionner de même qu'une température agréable, se répandant surtout dans les membres inférieurs, est importante pour amener le sommeil. La détente des muscles suit à mesure que le sommeil s'établit. Et durant le sommeil, l'aspect affectif ou relationnel de l'activité personnelle continue ainsi que nous le montrent l'étude de la nature des stimulants du réveil. Rivers cite le cas d'un docteur que réveille le mouvement du cordon de la sonnette qui précède le son et celui de la mère répondant au moindre bruit de son enfant, et attire l'attention sur le fait que les stimulants du réveil semblent être spécialement effectifs quand ils entrent en rapport

(1) V. *Instinct and the Unconscious*. Cambridge, p. 111.

étroit avec l'état affectif de la personne endormie. Il conclut en disant que « le sommeil, en fait, est un instinct relié à l'instinct de l'immobilité » (1). L'on reconnaît aussi que l'état de sommeil est relié à l'hypnotisme, au processus de la suggestion. Le Dr Claparède dit « que ce n'est pas parce que nous sommes intoxiqués ou épuisés que nous dormons, mais que nous dormons pour ne pas l'être » (2). Quand le sommeil est accompagné d'activités représentatives, rêves et cauchemars, l'opposition symétrique entre « l'acte ouvert » et l'activité du sommeil apparaît plus clairement surtout à la lumière des études du docteur Horton qui attribue aux sensations cinesthétiques et viscérales une grande influence sur les rêves. En traçant la courbe du comportement ainsi que nous l'avons fait à la fin du chapitre I, nous avons donc raison de placer la chaîne du comportement virtuel dans une opposition symétrique à la chaîne du comportement ouvert ou actuel (3). La symétrie se fait plus marquée lorsque nous reconnaissons avec le professeur Claparède que « le sommeil est la conséquence d'une activité fonctionnelle d'une nature continue qui demande, pour être initié, une énergie plus considérable que pour continuer une fois l'impulsion donnée... ». Si, dans l'activité réelle, la crête est marquée par l'effort pour atteindre un objet, le bas de la crête est marqué par l'effort virtuel qui tend à amener l'état de repos.

Nous avons essayé, en différentes parties de notre discussion, de rendre claire notre courbe représentant le comportement (fin du chapitre I, p. 25). Ce que la courbe indique nécessite une explication concluante que nous essayons de donner ici. Chaque point de la courbe ne représente que la qualité psychique de l'activité. Il nous faut distinguer deux éléments lorsque nous parlons de mouvement. Cette distinction, Bergson la fait ressortir quand il dit « qu'il y a deux éléments à distinguer dans le mouvement » : « l'espace parcouru et l'acte par lequel on le parcourt, les positions successives et la synthèse de ces positions : le premier de ces éléments est une quantité homogène ; le second n'a de réalité

(1) W. H. R. Rivers « Instinct and the Unconscious ». Cambridge, 1929, p. 116.

(2) Esquisse d'une théorie du sommeil. Arch. de Psychol. IV (Genève, 1905) citée par Mc. Dougall dans « Outline of Abnormal Psychology », p. 68.

(3) V. Dumas, Traité de psych., t. I, p. 112. « Quand le sommeil, écrit Gley, est complètement et profondément établi, le sujet est comparable à l'animal auquel le physiologiste vient d'enlever les hémisphères cérébraux... » « Le sommeil ne survient pas brusquement ; il est tout d'abord annoncé par un besoin de dormir... cette sensation est comparable à celle de la faim et de la soif ».

que dans notre conscience ; c'est comme on le voudra une qualité ou une intensité ». (Bergson. *Réflexions*, Paris, p. 18). C'est la dernière qualité que nous considérerons. Cette qualité psychique peut être analysée plus complètement comme étant déterminée par les trois paires d'éléments opposables ci-dessous :

actualité	virtualité
objectivité	subjectivité
caractère prospectif	caractère rétrospectif

De telles qualités psychiques sont à la base de la conception des tendances et ont été reconnues comme telles par les psychologues. A ce sujet, voyez la description suivante de Ribot (*Traité de psychologie*, Georges Dumas, tome I, Félix Alcan, 1923, p. 429) :

Qu'est-ce donc qu'une tendance ? « La seule idée qu'on puisse se faire des tendances, c'est, dit Ribot (172), de les considérer comme des mouvements (ou arrêts de mouvements réels à l'état naissant), ... un besoin, une inclination, un désir impliquant toujours une innervation motrice à un degré quelconque ». Puis il ajoute pour rendre plus claire cette définition : « Le carnassier qui a saisi sa proie avec ses dents et ses griffes a atteint son but et satisfait ses tendances à l'aide d'une dépense considérable de mouvement. Si nous supposons qu'il ne tient pas encore sa victime, mais qu'il la voit et la guette, tout son organisme est à l'état de tension extrême, prêt à agir ; les mouvements ne sont pas réalisés mais la plus légère impulsion les fait passer à l'acte. A un degré plus faible, l'animal rôde, cherchant des yeux et de l'odorat quelque capture que le hasard lui amènera ; c'est un état de demi-tension ; l'innervation motrice est beaucoup moins forte et vaguement adaptée. Enfin, à un degré plus faible encore, il est en repos dans sa tanière ; l'image indécise d'une proie, c'est-à-dire le souvenir de celles qu'il a dévorées, traverse son esprit ; l'élément moteur est très peu intense à l'état naissant et il ne se traduit par aucun mouvement visible. Il est certain qu'entre ces quatre degrés il y a continuité et qu'il y a toujours en jeu un élément moteur, avec une différence du plus au moins ». Notre courbe ne représente que de tels cycles de changements dans la tendance personnelle.

Le sommeil est un état d'absorption subjective dans lequel le comportement se limite aux zones du corps. Mais, même là, études et expériences ont mis à jour un mouvement, une oscillation entre les deux pôles psychiques que nous avons mis en avant. Des expériences ont démontré le fait que des personnes saines

dorment profondément pendant les deux premières heures environ ; puis le sommeil se fait plus léger pendant un certain temps et, de nouveau, s'alourdit. Le premier sommeil est différent en qualité psychique du dernier sommeil ou sommeil du matin. Une coloration affective prédomine dans le premier tandis que dans le dernier les rêves tendent à être plus clairs. Vers le matin, les impressions sensorielles ont l'effet de réveiller plus facilement la personne endormie. Le sommeil du milieu est sans rêves. Tous ces faits nous démontrent que, dans des états subjectifs comme le sommeil, il y a un va-et-vient entre les deux pôles.

L'état hypnotique est relié au sommeil, c'est pourquoi l'étude de l'hypnotisme nous aidera à voir plus clairement l'opposition entre les deux pôles de la vie psychique. Rivers dit (1) : « Nous assumons avec une certaine confiance que le sommeil est un état allié de celui de l'hypnotisme et qu'il a quelque analogie avec le processus de la suggestion ». Mc. Dougall conclut en disant (2) : « L'on peut dire qu'un profond état hypnotique typique est un sommeil modifié par le rapport établi entre le patient et l'opérateur ». Se basant sur des expériences faites sur lui-même, il mentionne un degré d'hypnotisme « où se manifeste une certaine division de la personnalité, un conflit d'une partie contre l'autre : les muscles d'un groupe obéissant à une partie, le sujet conscient et voulant ; les muscles antagonistes obéissant à quelque autre partie qui comprend et favorise les commandes et les suggestions de l'opérateur ». La partie soumise à l'influence de la suggestion est essentiellement opposée en caractère à la partie soumise à la volonté. Cela est confirmé par le phénomène de ce qu'on appelle « hallucinations négatives » (3), hallucinations qui se manifestent au degré le plus profond de l'hypnotisme. Le fond de la personnalité est donc définitivement opposé de toute façon au champ de l'intelligence prospective de la personnalité. Si nous appelons la première positive, il s'ensuit que la seconde est négative. Ainsi des évidences psychologiques et physiologiques nous amènent à conclure que les activités sont le résultat de tendances opposables centralisées.

(1) Rivers « Instinct and the Unconscious », p. 110. Cambridge, 1922.

(2) An Outline of Abnormal Psychology, p. 82 Mc Dougall.

(3) *Op. cit.*, p. 92.

CHAPITRE V

LA PLACE DES ÉMOTIONS DANS LE SCHEMA DU "FACTEUR PERSONNEL"

La vie personnelle est déterminée par des états émotifs et la pensée réfléchie présente toujours un côté affectif. La conception du facteur personnel serait donc incomplète si nous ne considérions la place des émotions dans le schéma de la vie personnelle. Les états émotifs appartiennent à des états subjectifs qui s'expriment très peu dans le comportement extérieur. Nous atteignons ainsi une zone du facteur personnel dans laquelle les méthodes expérimentales n'ont pas encore beaucoup de valeur et même où les expériences faites jusqu'ici sont susceptibles d'interprétations différentes. En traitant de la question des émotions nous sommes donc obligés de nous baser sur les opinions des psychologues expérimentés, à propos de leur nature et surtout de leur *modus operandi*. Aussi nous contenterons-nous d'examiner la tendance générale des opinions des psychologues modernes qui viendra projeter un peu de lumière sur les attributs émotifs du facteur personnel.

Cette question nous amène à la théorie si connue de James-Lange, qui, depuis qu'elle a été formulée, a causé de tels orages dans l'opinion et donne encore lieu à bien des controverses. James résume ses vues de cette manière : « Les changements corporels suivent directement la perception du fait excitant et le sentiment de ces mêmes changements tels qu'ils se produisent, est l'émotion ». Les investigations qui ont été faites depuis que cette théorie a été formulée, n'ont pas changé la position originale d'une manière radicale. D'autre part, Cannon a découvert, par l'emploi des rayons X, que la peur ou la colère sont accompagnées d'une prompte cessation du mouvement de l'estomac comme aussi d'un arrêt du suc gastrique. Woodworth tend au même point de vue et il fait allusion à « la série la plus curieuse de faits que les physiologistes ont récemment ajoutés à notre connaissance de l'état émotif, faits qui concernent la participation de deux petites glandes adjointes au système du sympathique, les glandes surrénales ». Des théories et des faits plus récents encore se sont

accumulés, et à l'ouverture de la conférence psychologique consacrée à la discussion de la question de « sentiments » et des « émotions », le professeur Bentley nous donne un résumé de notre position présente à l'égard de la question des émotions. Il dit : « Les émotions sont sujet à discussion... Comme fonction physiologique, elles sont en rapport avec les formes variées de l'action. Elles ont un commencement, une durée, une fin. Elles devraient être décrites en termes de leur commencement, de leurs états successifs et de leurs résultats... Pour un autre psychologue, les émotions veulent dire produits glandulaires et instincts viscéraux ; à un troisième, elles signifieront une action autonome du système nerveux ou bien un type d'activité physique ou du comportement ou encore la réaction plaisante ou désagréable produite par des événements ou un « état mental ». Les émotions peuvent être définies d'une autre manière encore comme étant la qualité de l'excitation qui accompagne l'opération d'un instinct ou une sorte de poussée qui stimule l'organisme et le rend actif, ou encore comme étant une certaine espèce de réponse à une certaine espèce de stimulants » (1).

Parmi les autres opinions exprimées à cette conférence et qui ont une valeur spéciale en rapport avec notre sujet, voici celle du Dr E. Claparède : « L'émotion est la conscience de l'attitude globale de l'organisme... la conscience d'une forme, d'une Gestalt ».

Il ressortirait de toutes ces théories que bien que beaucoup aient pris part aux funérailles imaginaires de la théorie James-Lange, ses aspects principaux restent intacts : c'est-à-dire que les émotions sont reliées davantage aux viscères qu'à toute autre partie du corps humain. A la lumière du phénomène de la polarisation dont nous avons discuté et de la direction générale des opinions ci-dessus, il nous est facile de voir que les émotions appartiendraient à un pôle différent de celui de l'intelligence et même qui lui serait opposable. Un examen des différentes vues nous aidera à glaner, au profit de notre étude, les traits suivants de la vie émotive.

1. *Les émotions représentent un aspect global ou synthétique de l'activité du facteur personnel. Elles sont reliées aux états instinctifs* (2).

2. *L'activité émotive tend à se séparer de la volition et à se*

(1) Voir « Wittenburg Symposium on Feelings and Emotions » Clark University Press, page 21.

(2) « Tout objet qui éveille un instinct éveille en même temps une émotion », a écrit William James.

rattacher au pôle opposé. C'est pourquoi elle aurait un effet préjudiciable sur le fonctionnement propre de l'intelligence. Ribot le dit dans son « Essai sur les passions » (p. 28) : « On a remarqué que les sentiments à forme déprimante comme la tristesse et l'émotion tendre produisent un ralentissement du processus associatif et une augmentation du temps nécessaire pour qu'il se produise ». Même dans les passions, que Ribot distingue des émotions et qui appartiennent davantage au pôle intellectuel, il reconnaît l'indépendance à l'égard du raisonnement. Prenant le cas de l'amour comme étant un exemple typique, il dit (Essai, p. 40) : « Le raisonnement est extérieur à la passion ; il est à ses ordres, au service du désir qui en est l'élément essentiel ; il est un facteur auxiliaire, non intégrant, de l'état passionnel. C'est une superstructure ». Même l'idée fixe que Ribot considère comme l'un des traits fondamentaux de la passion est pensée avoir ses origines dans une « lésion de la volonté » (Cf. note en page 23 Essai). Du fait que les instincts sont étroitement reliés aux états émotifs, l'opposition qui existe entre les instincts et l'intelligence montrerait aussi l'opposition qui existe entre les émotions et l'intelligence. Cette opposition est remarquée d'une manière frappante par Bergson (p. 164, *L'Evolution créatrice*) : « Il y a des choses que l'intelligence seule est capable de chercher mais que par elle-même elle ne trouvera jamais. Ces choses, l'instinct seul les trouverait ; mais il ne les cherchera jamais ». Ribot reconnaît aussi cette opposition quand il écrit (Essai, p. 38) : « Dans la logique des sentiments, qui procède au rebours de la logique rationnelle, la conclusion (la fin) est donnée d'avance ; elle détermine la valeur des jugements au lieu d'être déterminée par eux ». Ainsi nous voyons que le phénomène de la polarisation est vrai aussi de cette zone subjective du « facteur personnel ».

3. *Même dans les limites strictes, ou plus subjectives, du domaine de la vie affective, il y a d'une part les émotions pures et tendres et d'autre part les passions entre lesquelles Ribot reconnaît une opposition.* Les passions, d'après lui, sont « une émotion prolongée et intellectualisée ». D'un autre côté, les émotions tendres appartiennent au pôle instinctif plutôt qu'au pôle intellectuel. La même émotion peut avoir, à un moment donné, une phase qui est plus intellectualisée et en complétant son cycle de durée naturelle peut à un autre moment se rattacher davantage au pôle instinctif. Mc Dougall mentionne l'exemple de l'émotion de l'espérance : « L'espérance, dit-il, est le nom donné aux sentiments complexes qui s'élèvent quand un désir quelconque travaille en nous et que

nous anticipons le succès ; si de nouvelles difficultés interviennent, l'espoir fait place à l'inquiétude ou au désespoir, mais on ne peut pas dire, sous n'importe quelles circonstances, qu'il se mêle au désespoir ou qu'il amène l'inquiétude ; plutôt, comme les circonstances se font moins favorables, le sentiment enraciné dans nos désirs, par gradations imperceptibles, change de l'espoir à l'inquiétude puis au désespoir ». (Wittemberg Symposium on the feelings and emotions, p. 204). Mc Dougall voit la possibilité de classer tous les sentiments en deux groupes : les sentiments prospectifs et les sentiments rétrospectifs. « Ces sentiments complexes, écrit-il, sont connus dans la parole ordinaire comme émotions. Adoptant la terminologie proposée par Shand, j'en ai déjà discuté ailleurs sous le titre général de ' l'émotion prospective et rétrospective dérivée du désir ' ». Nous voyons ainsi que même dans la zone de l'activité personnelle subjective qui consiste en attitudes globales, nous observons le phénomène de la polarisation.

Dans la pensée nous atteignons la zone la plus subjective de l'activité du facteur personnel. Depuis le temps de Platon, les écrivains ont reconnu la distinction entre le monde des réalités et le monde des idées, du particulier et de l'universel. Les processus deductifs et inductifs, les points de vue rationaliste et empiriste qui ont été sujets à controverses philosophiques depuis des siècles, contiennent une supposition tacite de l'existence de deux aspects dans le processus de la pensée. « L'aperception » herbartienne contient la même implication. John Dewey dans « How we think » (p. 79 Heath New-York) présente le double mouvement de la pensée réfléchie de la manière suivante : « Il y a ainsi un double mouvement dans toute réflexion : un mouvement d'une donnée partielle et confuse, une situation suggérée, complète et compréhensive (ou inclusive) ; et puis revenant de ce tout suggéré — qui, tel qu'il est suggéré, est un *sens*, une idée — un mouvement de retour aux faits particuliers de façon à les relier les uns aux autres et de les relier à des faits additionnels sur lesquels la suggestion avait attiré l'attention. D'une manière générale, le premier de ces mouvements est inductif, le second deductif. Un acte complet de la pensée comprend les deux mouvements, c'est-à-dire une interaction effective de faits particuliers observés (ou que l'on se rappelle) et de sens suggérés et généraux ».

Ainsi ce que veut dire « ce double mouvement », c'est que même dans le processus de la pensée, il y a une alternation et une opposition qui ont été reconnues par les penseurs et les philosophes. Platon s'en rapporte spécifiquement au siège des désirs comme

étant séparé du siège de la connaissance qu'il situe dans la tête tandis qu'il situe le premier dans les reins (Cf. p. 30, *Story of philosophy* W. Durant New-York). Pour Kant, les sens intérieurs sont distincts des sens extérieurs. Bergson va plus loin et fait ressortir l'opposition qui est à la base de l'instinct et de l'intelligence. Les psycho-analystes modernes expriment la même idée par le mot « ambivalence » attribué à Bleuler. (Cf. p. 161 et 163 *The Psycho-analytic Method*, O. Pfister London Kegan Paul). Pfister dit à ce sujet : « Il vaut la peine de noter qu'en cas d'inhibition de l'une des tendances ambivalentes instinctives, l'autre subit une augmentation ». Le Dr Wallon écrit (p. 285 de « Pour l'ère nouvelle », nov. 29) : « A la vue de son frère, un personnage de Tolstoï est frappé de gestes et de façons qui le ramènent au souvenir de leur commune enfance et qui, tout en leur restant communs, ont pris chez l'un et chez l'autre un sens aussi opposé qu'est devenu leur régime et leur idéal de vie. Il arrive de constater sur soi-même que certaines dispositions seraient capables de donner des effets contraires... Ces événements ambivalents constituent souvent la substance psychique de certaines conversions soudaines. Leur existence n'est pas sans influence sur la formation du caractère car l'*ambivalence* est loin de se résoudre en neutralité ».

Avant de terminer ces chapitres dans lesquels nous avons dirigé notre attention, pas à pas vers la notion de polarisation, peut-être est-il nécessaire de résumer notre position. Il doit être suffisamment clair à présent que par le terme de « polarisation » nous avons cherché seulement à ramener sous un terme général le caractère ambivalent des tendances soit dans le domaine physiologique, « behaviouriste », émotif ou mental. Nous avons trouvé que des termes tels que « ambivalence » ont été employés dans les branches spéciales de la psychologie ; de là la nécessité d'un terme spécial. La distinction que nous avons faite entre la moitié positive d'une chaîne d'activité naturelle et la moitié plus instinctive, rétrospective ou négative de la même chaîne, la distinction entre les émotions tendres et les passions, celle qui existe encore, entre les mouvements déductifs et inductifs d'un processus de la pensée réfléchie sont autant d'exemples de ce phénomène de polarisation. Le côté « ouvert », positif, analytique, intelligent est orienté vers l'avenir et ce côté répond en même temps à l'aspect public du facteur personnel. Le côté opposé qui est négatif et plutôt individuel est relié aux instincts, aux émotions rétrospectives. Il a comme fonction de saisir l'aspect global. Ce côté est en rapport avec le passé propre d'un individu et représente l'aspect anti-social ou « privé ».

CHAPITRE VI

LE "FACTEUR PERSONNEL" EN RELATION AVEC L'INDIVIDU ET LES TYPES

Nous sommes arrivés maintenant à un degré de la discussion où nous pouvons considérer non seulement l'aspect général du « facteur personnel » ainsi que nous l'avons fait jusqu'ici, mais essayer de voir sur quels éléments peut se baser une conception de l'individu avec ses attributs spéciaux (ou caractère). Passant ainsi des aspects généraux et permanents du « facteur personnel » à ses aspects particuliers et temporaires, non seulement nous nous acheminons vers la discussion des types psychologiques, mais nous rencontrerons une série d'étapes et divers états du même individu correspondant à ces types. A ce propos, le Dr Wallon écrit : « Le type se confond souvent avec le stade car le développement des fonctions est dans une certaine mesure successif, et bien qu'elles se commandent étroitement entre elles et qu'il n'y en ait pas d'isolable, toutefois elles peuvent marquer des degrés et des apports progressifs dans le plan total de l'activité » (« Pour l'ère nouvelle », nov. 1926, p. 256).

Les types, aussi bien que les états et les degrés, sont des variations dans deux directions divergentes. Nous avons déjà parlé de représenter ces directions divergentes graphiquement au moyen de deux lignes droites coordonnées se coupant à angles droits. Dr Béatrice Hinkle (Cf. *The Recreation of the Individual*) a déjà reconnu cette possibilité et voici les deux lignes qu'elle propose : l'une représentant l'échelle extraversion-introversion et l'autre l'échelle objective-subjective. Ici la difficulté est que l'extraversion et l'introversion impliquent déjà l'objectivité et la subjectivité des tendances (v. p. 50). A la suite de notre précédente discussion, il serait sans doute plus correct, pour indiquer l'opposition dans la paire des tendances, d'employer le tableau ci-dessous déjà mentionné :

subjectif
prospectif
virtuel

objectif
rétrospectif
actuel

L'échelle des variations objectives et subjectives serait représentée par l'axe horizontal. Nous plaçons les variations prospectives et rétrospectives dans l'échelle verticale. Les qualités, que nous distinguons comme étant virtuelles et actuelles, appartiennent à ces deux échelles, le négatif étant virtuel et le positif étant actuel. On peut dire que la conscience personnelle, dans sa forme la plus nucléale, consiste en deux mouvements : un mouvement renfermé dans la conscience pure qui peut être indiqué par les événements contenus dans la phrase : « Ceci est connaissance » ; l'autre est un mouvement qui peut être indiqué par la phrase : « Ceci est une table ». Celui-là, nous le distinguons comme « vertical », celui-ci comme « latéral ». Le mot « ceci », dans les deux cas, représente ce que nous avons appelé entité virtuelle : il appartient au monde des universels (1) tandis que « connaissance » et « table » sont des particuliers appartenant à deux ordres différents. L'on peut dire que la zone la plus intérieure de la conscience est faite des activités de ces ordres. Nous pouvons concevoir plusieurs cercles concentriques, coupant les axes en différents points, qui représenteraient les zones successives de l'activité personnelle. De même qu'il est important de reconnaître les directions divergentes des tendances, de même il est nécessaire en partant de la réactivité personnelle, de concevoir les zones successives comme étant distinctes les unes des autres, parce qu'il y a dans chaque zone un ordre différent de l'expression de la vie personnelle. Les variations entre différents individus, qui proviennent de la prédominance de l'activité centrifuge ou de l'activité centripète, sont des variations en extensité et en intensité de la vie personnelle dans ces zones successives. Le long de l'axe horizontal, nous indiquons ces qualités

(1) Il n'est guère possible d'entrer ici dans une discussion philosophique pour faire ressortir ce que nous entendons par le monde des *universels* et le monde des *particuliers*. C'est une distinction que la philosophie reconnaît depuis le temps de Platon et la théorie des idées de Platon n'est rien d'autre qu'une reconnaissance de l'existence de ce monde des universels. Bertrand Russell consacre tout un chapitre dans son ouvrage « The Problems of Philosophy » (H. U. L. page 142) à un examen de cette question, des universels et des particuliers. Il explique : (*Ibid.*, p. 145) « The word « idea » has acquired, in the course of time, many associations which are quite misleading when applied to Plato's « ideas ». We shall therefore use the word « universal » instead of idea to describe what Plato meant. The essence of the sort of entity that Plato meant is that it is opposed to the particular things that are given in sensation. We speak of whatever is given in sensation, or is of the same nature as things given in sensation, as a *particular* ; by opposition to this, a *universal* will be anything which may be shared by many particulars, and has those characteristics which as we saw, distinguish justice and whiteness from just acts and white things ».

de l'activité personnelle que nous pourrions distinguer d'après Bergson comme appartenant à l'espace. D'autre part, nous pouvons indiquer les qualités appartenant au temps comme étant des variations dans l'échelle verticale. Il n'est pas possible, dans l'état actuel de notre connaissance des différentes zones, d'en parler avec exactitude. Mais nous pouvons montrer cependant d'une manière générale la nature des variations individuelles en rapport avec les deux directions différentes que nous avons signalées. Les deux groupes de tendances pourraient se distinguer d'après l'aspect du milieu vers lequel les tendances sont orientées. Ces deux aspects du milieu sont indiqués par Rusk de la manière suivante (p. 96 Phil. Base of Ed.) : « L'analyse évidente de l'environnement de l'être humain montre deux divisions principales que nous pouvons caractériser respectivement comme appartenant à la matière et à la culture de l'esprit ou autrement dit le physique et le mental. Il y a un environnement naturel comme il y a aussi un environnement psycho-social, le monde des choses et le monde de l'homme ». Il cite cette parole de Bosanquet : « Pour la vie, l'environnement est la surface de la terre, pour l'esprit, c'est l'univers ». Les tendances qui se dirigent vers la matière, nous les appelons « horizontales » parce qu'elles s'opposent aux autres que nous nommons « verticales ». L'opposition essentielle à la base de ces deux groupes de tendances est reconnue par la vision prophétique de Rousseau. Voici ce qu'il écrit : « Tandis que je méditais sur la nature de l'homme, il me sembla y découvrir deux principes distincts ; l'un d'eux l'élevait à l'étude des vérités éternelles, à l'amour de la justice et de la vraie moralité, aux régions du monde de la pensée que le sage aime à contempler ; l'autre l'abaissait, le rendait esclave des sens, des passions qui en sont les instruments et ainsi s'opposait à tout ce que lui suggérerait le premier principe » (Contrat social, Rusk, p. 159). Cette distinction se trouve à la base de toute pensée philosophique. L'opposition entre le rationalisme et l'empirisme (1), l'idéalisme et

(1) Il sera impossible dans les limites de cette étude d'entrer dans une discussion complète d'un schéma de corrélation des diverses paires d'expressions philosophiques employées ici. Nous nous contenterons de remarquer dans la liste ci-dessus que la première de chaque paire se rapporte à la subjectivité tandis que la seconde est objective. Un examen de l'opposition qui existe entre « le rationaliste » et « l'empiriste » est bien montrée par M. Bertrand Russell (Cf. « Problems of Philosophy » H.U.L., page 114) qui a dit : « One of the great historic controversies in philosophy is the controversy between the two schools called respectively « empiricists » and « rationalists ». The Empiricists — who are best represented by the British philosophers Locke, Berkely and Hume — maintained that

le réalisme, la raison pure et la raison pratique (Kant), l'opposition entre les principes éthiques de Rousseau et ceux de Nietzsche et bien d'autres nous révèlent la même vision à la base de tout examen philosophique. Bertrand Russell insiste sur la reconnaissance des différences qui existent entre les espèces perceptuelles et les espèces physiques (*Outline of Philosophy*, p. 144). Dans son livre « Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers » (p. 233), le Dr Claparède donne une liste de couples contenant la même opposition :

Binet	* Subjectif	Objectif
Jung	* Introversion	Extraversion
James	* Idéologues	Positivistes
Ostwald	* Classiques	Romantiques
De Maday	* Travailleurs	Combattants
Nietzsche	* Apolliniens	Dyonisiens
Schiller	Sentimentaux	Naïfs
Poincaré	Logiques (analystes) ..	Intuitifs (géomètres)
Lipman	Gnostiques	Techniques
Rignano	Analytiques	Synthétiques
Pascal	Esprit de géométrie ...	Esprit de finesse
Duhem	* Abstraits	Concrets

Devant tenir compte de tant de points de vue, il ne nous est pas possible d'en parler avec exactitude : nous sommes donc obligés de garder notre plan, formé de deux lignes se coupant à angles droits, que nous avons élaboré jusqu'ici. Le facteur personnel, comme nous l'avons dit, consiste en zones successives reliées plus ou moins soit à l'un, soit à l'autre de ces deux axes. Les attitudes les plus subjectives des tendances se rapporteraient à l'axe vertical ; les attitudes les plus objectives se rapporteraient à l'axe horizontal. En nous servant de ce plan, il nous sera aisé de situer chacun des termes ci-dessus qu'ont employés différents philosophes et différents penseurs.

L'étude des attitudes personnelles en termes plus généraux nous amène à la vie éthique et religieuse de l'homme. A l'aide

all our knowledge is derived from experience ; the rationalists — who were represented by the continental philosophers of the seventeenth century, especially Descartes and Leibniz, maintained that, in addition to what we know by experience there are certain innate ideas » and « innate principles » which we know independently of experiences ».

* Il sera facile de voir dans la liste ci-dessus qu'il existe la même sorte d'opposition que nous avons signalée plus haut au moins dans les cas marqués par l'astérisque.

de ce même plan, nous pouvons montrer l'opposition entre les vertus pures ou religieuses et les vertus purement sociales. Nous pouvons dire que l'éthique idéaliste de Rousseau est une expression verticale tandis que « la volonté de puissance » de Nietzsche serait une expression latérale. Tout ce qui amènerait la rivalité (latéral) s'opposerait à la coopération (vertical) (1).

Les mots, tels que caractère, individualité, personnalité, conduite et humeur doivent être conçus en termes d'une sorte de symétrie ou d'asymétrie dans l'harmonisation des différents éléments des attitudes et des tendances qui entrent en jeu dans la vie personnelle. Ces mots ne font que dénoter différentes manières de parler des différents aspects de la vie personnelle. Les uns appuient davantage sur certains aspects de la vie quand ils parlent de *caractère*. Ribot, par exemple, excluerait l'intelligence lorsqu'il parle du caractère. Goethe, lui, appuie sur le point principal quand il écrit : « Le caractère consiste en un homme poursuivant avec persévérance les choses dont il se sent capable ». Kant fait aussi ressortir le même point : « Un homme, dit-il, peut avoir bon cœur

- (1) Ce n'est pas facile d'indiquer sous forme d'une définition précise tout ce que nous voulons dire par les expressions « latérale » et « verticale » de la personnalité. On trouvera ailleurs dans cette étude, des aspects de cette distinction expliqués selon le contexte. Cette manière de distinguer n'est pas nouvelle mais elle a été reconnue par des savants surtout ceux qui étudient la personnalité. Nous ne choisissons qu'un exemple, celui du professeur Gilbert Murray dans son livre « Euripides and his Age » (H.U.L. pages 191-195) d'où nous avons pris la phrase suivante : « He who most loves the ideal natural man seldom agrees with the majority of his neighbours » (page 196).

La manière la plus simple, dans laquelle cette distinction entre « verticale » et « latérale » pouvait être faite, serait de les traiter comme se rapportant avec l'espace (latérale) et avec le temps (verticale) selon la méthode de Bergson. Une telle image ou plan qui représente deux aspects de la vie se coupant à angles droits n'est pas un nouveau départ fantaisiste des modes dans la pensée courante de l'éducation. Même un écrivain reconnu comme John Dewey emploie des expressions analogues à celle que nous avons employée ici nous-mêmes, à propos de la psychologie américaine basée sur « Stimulus-Response » (S-R). Il écrit : « Particular S-R connections interpreted on the basis of isolated reflexes, are viewed as static *cross-sections*, and the factor most important in Education, namely, the *longitudinal* the temporal span of growth and change is neglected ». P. 67-68 « The Sources of a Science of Education » Horace Liveright, New-York, 1929.

Cf. « The Story of Philosophy by Will Durant. « What is good ? ... To be brave is good ». « What is good ?... All that increases the feeling of power, the will to power, power itself in man ». (Extracts quoted from Nietzsche writings). « If there is any cure for this social evil, it is to be found in the substitution of law for individual ; in arming the general will with a real strength beyond the power of any individual will ». From Rousseau, cited in Rusk « Phil. Bases of Ed. »

mais pas de caractère lorsqu'il dépend de ses impulsions et n'agit pas d'après des maximes ». La continuité des attitudes constitue donc le caractère. Le mot conduite s'applique à l'activité continue mais qui est cependant de plus courte durée. Le mot *humeur* désigne un état de plus courte durée encore. Individualité et personnalité ne signifient pas la même chose : *individualité* ne désigne pas nécessairement ce que nous avons appelé les aspects verticaux tandis que la *personnalité* tient compte des attributs humains les plus élevés. A ce propos John Adams dit entre autres : « Le terme individualité... lorsqu'il s'applique aux êtres humains porte en lui quelque chose de plus qu'une signification biologique ». Il fait ressortir que l'un des membres d'une classe de la société peut avoir une individualité tandis qu'un autre peut avoir une personnalité frappante, ce qui fait que tous deux appartiennent à des catégories tout à fait différentes... Donc nous pouvons dire que l'individualité envisage les aspects latéraux tandis que la personnalité envisage les aspects verticaux.

Lorsque nous parlons de types, nous devons nous rappeler la distinction que nous avons faite entre la personnalité et l'individualité. La plupart des psychologues, dans leurs essais pour déterminer les types, sont guidés surtout par les variations dans les aspects représentés par l'axe latéral (1).

L'école de Jung est prédominante parmi celles qui nous suggèrent des types psychologiques. Ce sont les relations de sujet à objet dont elle tient compte pour déterminer les types. Sur la nature de l'extraversion et de l'introversion, Jung écrit : « Nous dirons qu'il y a extraversion partout où c'est au monde extérieur, à l'objet, que l'individu accorde son intérêt fondamental... il y a introversion, au contraire, lorsque le monde objectif subit une sorte de dénigrement ou de déconsidération au profit du sujet lui-même... Cette concentration sur la pensée, c'est-à-dire sur le monde intérieur, ce n'est pas autre chose que l'introversion ». (Cf. p. 232 Comment diagnostiquer les apt. Claparède). Il dit encore sur l'extraversion : « Par ce concept, je dénote une relation manifeste entre le sujet et l'objet dans le sens d'un mouvement positif d'intérêts subjectifs dirigés vers l'objet ». Lorsque cette relation de sujet à objet continue chez l'individu, nous l'appelons selon le cas, extraverti ou introverti. Jusqu'ici, Jung ne reconnaît que ce que nous appellerions variabilités latérales mais il se réfère

(1) La discussion que voici sur les types psychologiques suit les lignes de l'article sur « Recent work of Psychological Types » par H. Klüyer (Journal of Nervous and Mental Disease) n° 6 vol. 62, 1925.

aussi à quatre types différents. Le premier qu'il appelle « Denktypus », amène un nouveau facteur déterminant la variabilité qu'il oppose au « Gefühlstypus ». Ces deux types « rationnels » appartiennent, d'après nous, à l'échelle verticale. Les deux autres, dits types « irrationnels », qu'il appelle sensoriel (Empfindungstypus) et intuitif (Intuitionstypus) sont évidemment des variations de l'axe latéral : l'intuitif étant négatif, le sensoriel étant positif dans l'échelle horizontale. Hinkle, Max Freyd et Jaspers suivent Jung de près dans ses principes extravertis et introvertis. Les deux types de Kretschmer, les « schizothymiques » et les « cyclothymiques », correspondent respectivement aux types introverti et extraverti, les seules différences étant, ainsi que Mc Dougall l'a fait ressortir, « qu'ils sont plus près du patient désordonné... mais que le cycloïde de Kretschmer est sans aucun doute une forme spéciale de l'extraverti de Jung ; et son schizoïde est une variété spéciale de l'introverti de Jung » (Abn. Psycho. Mc Dougall, p. 440). Nous pourrions dire que Kretschmer se tient davantage près des zones corporelles du facteur personnel quand il parle de types tout en reconnaissant les principes de Jung.

La conception de la « réactivité personnelle » (R), qui donne la « structure » du caractère, résulte de l'opération simultanée de certaines tendances vers l'expression que Klages appelle « Triebkraft » (T) et d'autres tendances vers la résistance et l'inhibition (Widerstand : W). L'idée de deux tendances compensatoires et opposées est donc aussi, d'après Klages, à la base de la détermination des types.

Le Dr Nicola Pende, dans sa conception du « biotype psychique », s'en tient davantage à la zone corporelle. Le caractère, pour lui, est le résultat de la prédominance d'une de deux « constellations neuro-harmoniques », opposées et compensatoires, qu'il distingue du nom d'« excito-catabolique » et d'« excito-anabolique ». Il appelle « tachypsychique » le type résultant de la prédominance de la première constellation et « bradypsychique » le type résultant de la prédominance de l'autre constellation.

Dans Klages et dans Pende nous trouvons ainsi une conception du caractère indépendante de la relation subjective-objective et pour la première fois, nous voyons une conception de types se baser sur les variations de l'échelle verticale quoique toujours renfermés dans la zone physique.

Le Dr H. Wallon, qui trace les composants neurologiques du caractère, reconnaît « l'ambivalence » qui « joue dans la conduite le rôle de stimulant ou de réactif ». Il reconnaît aussi le principe

de compensation ou de « *surcompensation* », facteur qui intervient par plus ou moins dans le comportement du sujet (Pour l'ère nouvelle, n° 52 nov. 29).

La distinction de H. Rorschach entre le type Fb. et le type B est le résultat d'expériences diagnostiques basées sur le phénomène de l'aperception. Ses expériences montrent que certains groupes de fonctions sont fortement développés dans le type Fb. tandis qu'un groupe d'autres fonctions prédomine dans le type B : c'est-à-dire que ces types indiquent seulement une différence. H. Klüver écrit à ce propos : « En essayant de déterminer exactement la différence, Rorschach trouve que les fonctions psychiques du type Fb sont pratiquement identiques aux fonctions du type extraverti ; les fonctions psychiques du type B identiques à celles du type introverti. Ainsi Rorschach, considérant des différences dans le fonctionnement, présuppose l'existence des types de Jung.

Nous voyons donc que les recherches récentes faites dans le domaine des types psychologiques nous montrent qu'elles impliquent toutes une opposition entre deux groupes de tendances et que les types et le caractère individuel résultent de la prédominance de l'un ou de l'autre de ces groupes. Elles montrent que la relation de sujet à objet n'est pas la seule base de variations. La différence entre le type du penseur (Denktypus) et le « Gefühlstypus » de Jung par exemple, n'appartient pas aux variations de l'échelle purement subjective-objective. Selon nous, elle appartiendrait à une variation de l'échelle verticale qui s'exprime d'une manière tout à fait différente dans chaque zone de la vie personnelle.

Donc bien des traits entrent dans la détermination de l'individualité ou caractère ou type auquel appartient l'individu et chacun d'eux est de nature telle que par lui-même, il peut produire bien des gradations et bien des variétés, qui rendent leur classification difficile. Le Dr O. Decroly écrit là-dessus : « Les combinaisons des traits psychiques sont en effet tellement nombreuses qu'il y a très peu de types tranchés et une multitude de types intermédiaires » (p. 259, « Pour l'ère nouvelle » nov. 29). C'est seulement par une description détaillée de chaque type que nous arriverons à une conception vraie de l'individu dans un but pratique. Un psychologue expérimenté, seul, pourra donner d'une manière consistante les détails du caractère de l'individu. Et même lorsque l'écrivain essaye de décrire des types au moyen de termes techniques, il se voit obligé de donner une description arbitraire venant de ses propres expériences. Jung et Rorschach s'en réfèrent invariablement à « leurs nombreuses années d'expé-

riences ». Une description a été tentée par Mc Dougall qui étudie deux frères, l'un qu'il considère un extraverti (E) typique, l'autre un introverti typique (I). Voici quelques extraits de cette description nous montrant le genre de détails qu'il est obligé de donner pour bien faire ressortir le type qu'il a conçu :

« I aime les longues randonnées solitaires tandis que E ne fait jamais de promenade seul... En poésie, E met en première place Keats et ne voit rien en Wordsworth... E ne semble avoir aucune ambition ou plan de vie ; il prend la vie telle qu'elle est et jouit pleinement de chaque instant sans penser au futur. I est très préoccupé : « Que doit-il faire ? Que doit-il devenir ? »

De cette description il ressort clairement que quelques-unes de ces différences ne peuvent pas être attribuées à une position dans l'échelle intro-extravertie. La différence mentionnée la dernière dans la citation ci-dessus est clairement reliée à l'intuition de temps plutôt qu'à l'intuition d'espace, c'est-à-dire appartenant à l'axe vertical plutôt qu'à l'axe horizontal. Les psychologues reconnaissent tacitement l'autre échelle de variations que nous avons appelée verticale. Le Dr Ad. Ferrière (Types psych. Genève p. 30) nous indique la nature des variations entre individus le long de cette échelle dans les termes suivants :

« Un rythme particulier à chaque individu le porte tantôt en avant, vers l'avenir à conquérir, tantôt en arrière, vers le passé avec lequel il convient de conserver le contact. L'avenir représente souvent l'effort et le risque, en tout cas l'inconnu. Le passé apparaît en général comme le repos et la sécurité, le monde connu où l'on a vécu et d'où l'on est parti. Certains enfants ont le goût du risque et leur nature est tendue vers le progrès ; certains autres, maladifs, affaiblis héréditaires, ou simplement doués d'une vitalité moindre, restent infantiles et se réfugient pour ainsi dire dans le passé : on dit, de ces enfants, qu'ils s'accrochent aux jupes de leur maman. La majorité pourtant, oscille entre les deux pôles, les efforts pour construire l'avenir étant suivis de périodes de repos où prédomine de nouveau l'infantilisme. Cela est normal. Il ne faut point s'en étonner, pourvu que l'une des phases ne prédomine pas trop longtemps sur l'autre, car l'effort surtendu conduit au surmenage et à la rupture avec les éléments sains du passé, et l'infantilisme trop prolongé engendre la stagnation et le misonéisme ».

Le caractère est le résultat d'un équilibre plus ou moins permanent des différentes tendances ; il ne doit être attribué à aucune faculté ou intelligence spéciale de l'individu. Même une

simple aptitude qui caractérise un individu « n'est jamais quelque chose d'isolable », comme le dit H. Piéron. « L'aptitude, dit celui-ci, est une qualité pratique du fonctionnement mental et même du fonctionnement organique général ». (Voir « Pour l'ère nouvelle », juillet-août 29). W. Stern a constaté aussi « qu'il n'y a pas de réaction partielle. Il s'ensuit donc, qu'en parlant de caractère, nous sommes obligés, si nous voulons être corrects, de nous servir des termes les plus généraux indiquant seulement une asymétrie dans l'état global des tendances de l'individu.

Ainsi nous pouvons dire qu'il y a deux types principaux d'individus selon la prédominance du développement des tendances que nous avons appelées latérales ou selon la prédominance du développement des tendances dites verticales. Chacune d'elles peut se diviser en deux types selon la prédominance du caractère positif ou selon la prédominance du caractère négatif. Un type latéral-positif serait un homme d'action ; un type latéral négatif serait un rêveur, bâtissant des châteaux en Espagne. Le contraste que Nietzsche fait entre l'esprit des Apolloniens et celui des Dionysiens représente une sorte d'introversion et d'extraversion impliquant une variation dans l'échelle latérale (V. p. 295 Jung Anal. Psycho. London). Dans l'échelle verticale, nous pouvons distinguer le type vertical-positif qui est le penseur actif à l'intelligence vive dirigée vers l'avenir et le type vertical-négatif qui est l'individu à l'esprit rétrospectif donnant une grande importance aux traditions, aux relations avec le passé. Lorsque ces caractéristiques ne sont pas clairement marquées, nous trouvons de nombreux types intermédiaires présentant des variations multiples, si multiples qu'elles rendent toute classification impossible.

SECONDE PARTIE

CHAPITRE PREMIER

LE PROCESSUS ÉDUCATIF ET SES ASPECTS RELIÉS AU DÉVELOPPEMENT ET L'ADAPTATION DES TENDANCES PERSONNELLES

Toute éducation a pour but d'amener des changements dans l'individu, d'une manière ou d'une autre. C'est un processus continu qui doit laisser dans l'individu, une marque permanente. Nous allons examiner ce qu'est, dans les termes les plus généraux, la nature de ce processus de manière à ce que nous puissions voir la nature de l'intervention de l'éducateur personnel.

Sir John Adams écrit dans son livre « Educational Theory » (Benn London) : « On admettra généralement, pour commencer, que l'éducation est un processus bipolaire ». Et il continue de dire que ce n'est pas seulement entre l'éducateur et « l'éducande » (1) que ce caractère bipolaire existe mais que « cette bipolarité peut exister dans l'expérience d'un seul individu ». Voici comment il explique la nature de cette bipolarité : « Lorsque nous disons que l'éducation est bipolaire, nous voulons dire qu'elle est un processus qui comprend nécessairement un aspect objectif et un aspect subjectif quoiqu'il ne comprenne pas nécessairement deux personnes ». Les écrivains ont employé divers langages pour indiquer cette même bipolarité. Le Dr Paul Monroe dans son « Histoire de l'éducation » (Text Book, p. 4) parle de l'éducation de l'homme primitif comme consistant en « ces deux processus ; le premier qui est l'entraînement nécessaire à la satisfaction des nécessités pratiques de la vie..., le second, l'entraînement des procédés élaborés ou formes d'adoration... ». Le premier se rapporterait à l'aspect objectif, le deuxième à l'aspect subjectif. « Ce qui était vrai

(1) Cf. note sur p. 3.

de l'éducation primitive, continue Monroe, est vrai aussi de la conception moderne de l'éducation. Le sens de l'éducation, telle qu'elle est conçue actuellement, repose sur l'essai de combiner et d'équilibrer ces deux éléments des droits individuels et des devoirs sociaux, du développement personnel et du service social ». Après avoir passé en revue d'autres définitions de l'éducation, Monroe conclut : « Quel que soit l'intérêt envisagé, pratique ou théorique, quelle que soit la ligne d'investigation, la signification du problème de l'éducation est donnée dans les termes de cette harmonisation des facteurs sociaux et individuels ».

Il est facile de voir que les deux aspects du processus correspondent étroitement aux deux aspects du facteur personnel que nous avons étudiés. L'aspect positif et l'aspect négatif du processus pourraient être indiqués par le tableau suivant :

<i>négatif</i>	<i>positif</i>
subjectif	objectif
individuel	social
cultivé	utilitaire
devoirs religieux	devoirs pratiques

Il est donc évident que l'éducation a pour but le développement de deux aspects distincts.

Educateurs et philosophes reconnaissent aussi l'opposition essentielle à la base des deux aspects. Bergson la reconnaît quand il écrit (p. 166 de l'Evolution créatrice) : « L'erreur capitale, celle qui, se transmettant depuis Aristote, a vicié la plupart des philosophies de la nature, est de voir dans la vie végétative, dans la vie instinctive et dans la vie raisonnable, trois degrés successifs d'une même tendance qui se développe, alors que ce sont trois directions divergentes d'une activité qui s'est scindée en grandissant ». Kant, de même, voit la nécessité de la lutte de chacun contre tous comme l'accompagnement indispensable du progrès, reconnaissant ainsi le conflit entre les deux aspects du facteur personnel (V, Will Durant The Story of philosophy p. 307). Rousseau nous montre cette opposition d'une manière frappante : « Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre » (Emile, livre I). Pestalozzi et Froebel reconnaissent tous deux une semblable distinction entre la nature innée et la nature sociale ou éthique de l'homme. Pestalozzi, par exemple, voit trois aspects distincts dans le même individu : l'homme animal, l'homme social, l'homme moral. « L'homme ani-

mal, écrit-il, est agité sous le contrôle de l'homme social... ; l'homme moral n'est pas l'œuvre de la société mais de lui-même » (1). L'analogie favorite d'Herbart de « greffer des pousses de valeur sur des plants sauvages » et ses concepts « apperceptifs » ou de la fusion de l'idée ancienne et de l'idée nouvelle indiquent de même la bipolarité du processus ci-dessus mentionné.

La bipolarité et les conflits sont donc deux caractéristiques bien reconnues des théoriciens. C'est ainsi que W.H. Rivers écrit (p. 258 *Instincts and The Unconscious* Cambridge 1922) : « La vie de l'enfant est un long conflit entre les tendances instinctives et les forces des plus âgés qui viennent s'opposer à ces tendances et bien des personnes commencent à croire que le caractère est largement déterminé par la stratégie et la tactique de ce conflit ». L'œuvre d'un éducateur serait donc de voir à ce qu'il y ait une succession continue des conflits dans le processus du développement de l'enfant. Il doit voir que cette succession ait une direction progressive ou positive ou plus que tout cela, que le développement soit harmonieux ou naturel. Cela voudrait dire que ni le positif ni le négatif des deux groupes de tendances que nous avons étudiés ne doivent trop prédominer à aucun degré du processus. Pestalozzi explique ce développement naturel de la manière suivante : « Une éducation saine apparaît devant moi, symbolisée par un arbre planté auprès d'eaux fertilisantes. Une petite graine, contenant le modèle de l'arbre, est placée dans le sol. L'arbre entier n'est qu'une chaîne ininterrompue de parties organiques, le plan desquelles existait dans la graine et dans la racine. L'homme est pareil à l'arbre. Dans le nouveau-né sont cachées ces facultés qui s'épanouiront durant la vie... » (2). L'art de l'éducateur consiste à voir que tous les aspects de la vie personnelle de l'enfant se développent harmonieusement, dans un ordre naturel. Mais, pour intervenir ainsi dans la vie de l'enfant, l'éducateur doit avoir quelques principes dirigeants.

Ces principes dirigeants peuvent être tous tirés de l'examen de l'un des premiers pas du développement de l'enfant, c'est-à-dire le sevrage. Lorsque la mère refuse de nourrir l'enfant de son propre lait, elle donne lieu à un *conflit* qui est le premier pas dans le processus du sevrage et qui peut être caractérisé comme étant *négatif*. Cette négation produit une sorte de dissatisfaction demandant une *compensation* émotive. L'étape positive du pro-

(1) V. p. 173, tome 7, « Teachers Encyclopædia », Caxton London.

(2) Cf. Montoe « History of Education » p. 611.

cessus commence lorsque la mère essaye d'*initier* l'enfant à de nouveaux intérêts en rapport avec ses besoins. La mère aide l'enfant à éliminer et à choisir entre plusieurs objets de satisfaction et lui donne une direction générale jusqu'à ce que, par une habitude continue, il se mette à suivre une *orbite d'intérêt* nouvelle et plus étendue.

On observera que le processus de l'éducation présente définitivement deux côtés distincts, l'un négatif se rapportant au pôle négatif du facteur personnel, l'autre positif dans lequel l'intelligence entre en jeu. L'extension de la connaissance *des choses* qui accompagne ce processus est un développement de ces aspects que nous avons distingués comme étant latéraux. L'autre aspect du processus est comparativement indépendant de celui-ci étant plus subjectif et, d'après notre terminologie, appartient donc à l'axe vertical. Platon reconnaît cette distinction entre les deux aspects de l'éducation quand il écrit que l'éducation d'un philosophe « ne consiste pas en une simple extension de la connaissance, en un développement plus étendu des expériences, mais qu'elle demande une inversion complète d'attitude ou une direction nouvelle de l'esprit ». (V. Rusk Phil. Bases of Edc. p. 134). Les écrivains modernes reconnaissent de plus en plus le conflit résultant du contact de la nature de l'enfant avec les forces sociales. (V. Rusk Phil. Bases of Edc. p. 121).

Nous pouvons ainsi parler de quatre phases dans le processus éducatif.

En rapport avec les aspects verticaux du développement, nous trouvons les phases :

- 1° négative-subjective, purement reliée aux instincts et aux émotions,
- 2° positive-subjective, en rapport avec le développement de l'intelligence et dont les fonctions sont la sélection, le jugement.

En rapport avec les aspects latéraux du développement, nous trouvons les phases :

- 1° négative-objective en rapport avec le monde des universaux du niveau objectif,
- 2° positive-objective reliée au particulier, au concret.

La fonction de l'éducateur a souvent été comparée à celle du jardinier. La nature de ses interventions dans le développement de l'enfant peut être étudiée au moyen d'une comparaison avec l'action d'un jardinier qui transplante une jeune plante. Son pre-

mier soin sera de protéger la plante contre le soleil puis, par différents moyens, d'aider à la racine à se fixer et à se nourrir. Cet exemple nous montre clairement ce que nous avons essayé d'expliquer comme étant l'aspect négatif du processus éducatif. C'est dans celui-ci que l'intervention personnelle est la plus nécessaire et la plus justifiée. Chaque impulsion positive, à chaque degré du processus, doit avoir des compensations négatives. Ces compensations négatives consistent dans l'établissement de relations étroitement personnelles entre l'éducateur et l'élève. Elles exigent un ajustement minutieux de chaque instant. L'éducateur, même dans l'aspect positif du développement de l'enfant, lui sert de modèle, comme représentant son avenir. Aucun système de règles mécaniques ne peut remplacer le jugement personnel que nécessite le besoin d'équilibrer des forces constamment opposées.

Nous voyons ainsi que l'éducateur personnel est un facteur indispensable et même important dans un processus d'éducation digne de ce nom.

CHAPITRE II

DISCUSSION PRÉLIMINAIRE DE QUELQUES CONCEPTS PÉDAGOGIQUES EN RAPPORT AVEC LE " FACTEUR PERSONNEL "

Jusqu'à maintenant, nous n'avons fait que diriger notre attention sur la nature des tendances personnelles et sur le caractère fondamental du processus éducatif sans faire d'allusion spéciale aux problèmes pédagogiques quotidiens et aux aspects de la vie personnelle tels qu'ils se montrent journellement à l'éducateur. Nous allons maintenant porter la discussion sur les expériences personnelles de l'auteur lui-même.

Il est peut-être nécessaire de donner quelques mots d'explication sur la nature de ces expériences et de ces observations qui ont été recueillies pendant une période de plus de dix années dans différentes écoles en Europe et en Inde. Elles sont le résultat d'une connaissance intime d'enfants des deux sexes, de trois à dix-huit ans, venant de familles riches et pauvres. Dans la plupart des cas j'ai eu l'occasion de vivre avec les enfants dans la même maison ou alors, connaissant les parents, j'ai eu des facilités spéciales pour obtenir des renseignements sur leurs conditions de vie publique et privée. Ces expériences et observations ont été telles qu'elles confirment quelques-unes des doctrines éducatives appartenant aux traditions hindoues qui, pendant bien des siècles, furent tacitement acceptées et qui sont maintenant revisées à fond à la lumière des idées philosophiques et éducatives venant de l'Occident. Il faut aussi se rappeler à propos de ces expériences et observations qu'elles ne doivent pas être prises pour des évidences au sens strict qui appartient aux branches plus pures de la connaissance exacte, mais que chacune d'entre elles a simplement la valeur de constatation de toute expérience enregistrée. C'est avant tout dans le fait que l'expérience de l'auteur lui-même s'accorde avec l'expérience des éducateurs de l'Inde ancienne et que, d'autre part, elle se trouve justifiée par les concepts psychologiques modernes que réside la valeur de cette suite d'expériences.

Dans ce chapitre, nous nous limiterons à la discussion de quelques-uns des concepts pédagogiques préliminaires basés sur notre exposition du facteur personnel. Ces concepts ont été mis en évidence de différentes manières et à diverses reprises dans mon travail. En les traitant séparément maintenant, cela nous aidera plus tard à rendre plus claire et plus définie une discussion générale du processus éducatif.

L'arrière-plan de la personnalité.

L'un des concepts les plus importants est ce que nous pourrions appeler *l'arrière-plan ou l'aspect de fondation* de la personnalité des élèves. Précédemment nous avons essayé de justifier la conception d'un pôle du facteur personnel rétrospectif, émotif, instinctif et subjectif. Et ce pôle, nous l'avons vu, a plus affaire avec la synthèse qu'avec l'analyse ; il recherche la compréhension des choses comme un tout et sa fonction principale est de saisir l'aspect relationnel d'un fait plutôt que l'aspect réel et objectif de la réalité. Il se rapporte plus à l'aspect global ou « *gestalt* » qu'à l'analyse séparée des traits et appartient plus à la sphère du sentiment qu'à celle de la raison. Allant plus loin, nous dirons que le caractère de repos ou de relaxation concerne aussi cet aspect de fondation et que sa qualité psychique est ce que nous avons essayé de distinguer comme étant négatif.

La suggestibilité et une extrême réceptivité sont d'autres caractéristiques de l'aspect de fondation de la personnalité de même qu'une inactivité, une relaxation en sont d'autres attributs.

Cet aspect m'est apparu maintes fois dans mon travail auprès des enfants. Que les enfants apprennent mieux lorsque leur attention n'est pas forcée : voilà une des premières expériences que font les éducateurs. Je m'en suis souvent rendu compte dans une classe de petits enfants composée de garçons et de fillettes de cinq à sept ans. Il arrivait fréquemment que les enfants s'occupaient à autre chose tandis que je leur parlais et, de ce fait, semblaient distraits. Mais cette distraction n'était en réalité qu'apparente ainsi que me le montrèrent des questions que je leur posais. Au contraire, si je forçais leur attention, leur esprit ne tardait pas à s'endormir et ils se mettaient à bailler. Et si par malheur je leur criais : « Regardez ici », cela devenait pire encore. Ils se forçaient bien à écouter mais ne retenaient rien de ce que je leur disais et ne comprenaient même pas. A ces moments-là, ils pouvaient

faire les fautes les plus élémentaires (1). Cette expérience, ainsi que d'autres, nous obligent à croire que ce que nous avons appelé l'aspect de fondation tient une grande place dans le processus éducatif. J'ai remarqué que c'était particulièrement vrai de l'enfant au-dessous de huit ans. C'est l'aspect généralisé d'un enseignement quelconque qui est la nourriture la plus naturelle de l'intelligence enfantine plutôt que son aspect logique ou analytique.

Prenons un exemple concret. Une fois que j'essayais d'enseigner quelques faits scientifiques élémentaires, en particulier de quelle façon l'eau retrouve son niveau, je montrai aux enfants une petite expérience faite au moyen d'un tube de caoutchouc et d'un tube de verre, puis je tentai de leur donner quelques explications. Mais toutes ces explications semblaient perdues. Les enfants ne prenaient aucun intérêt au caractère logique de la chose. Un seul garçon fit exception et parut prendre plaisir à abstraire et à rechercher la loi des faits individuels. Pour le reste du groupe, c'était chose impossible. Cependant, en les observant de plus près, je m'aperçus qu'eux aussi avaient compris, mais d'une manière générale et vague et qu'ils ne cherchaient pas ou qu'ils ne pouvaient pas exprimer leurs pensées explicitement. Je répétai l'expérience au moyen d'un autre appareil et obtins des enfants une réponse exacte qui révélait que la connaissance était entrée dans l'enfant mais qu'elle n'y trouvait pas de forme d'expression. Ce fait, les psychologues pédagogues l'ont déjà reconnu lorsqu'ils disent que l'impression précède l'expression (2). Mais le fait le plus important est qu'il y a souvent impression sans qu'il y ait expression et que les faits semblent s'emmagasiner dans le subconscient ; ce réceptacle de renseignements devrait atteindre un certain degré de plénitude avant que se fasse l'organisation des connaissances.

Ce n'est là que l'une des manières par lesquelles l'aspect de fondation s'est manifesté à moi. Je prendrai encore comme exemple le cas d'un jeune élève de mon école hindoue de Fernhill. C'était un petit garçon maladif. Pendant les premiers mois qui suivirent son arrivée, je le laissais se tirer d'affaire tout seul, n'exigeant de lui aucun travail, négligeant en quelque sorte ses études afin de lui éviter toute fatigue. Tandis que j'enseignais l'anglais aux autres, il s'occupait à regarder des images ou bien

(1) Le même phénomène est noté dans le roman de Ch. Dickens « David Copperfield » à propos de l'éducation du jeune David.

(2) Voir William James.

écoutait la lecture de ses camarades. Je lui avais cependant remis un livre d'étude de la langue anglaise dont, au bout de quelque temps, il était incapable de lire le premier mot. Aucun progrès ne se faisait encore sentir. Je continuais pourtant de le laisser à lui-même, tranquille et prêtant l'oreille à ce qui se disait dans la classe. Et voici qu'après une période de cinq mois environ, il lui vint soudain le désir de s'exprimer. Il se mit à apprendre, fit des progrès rapides et rattrapa si bien le temps perdu qu'il lui fut possible de finir son premier livre en même temps que les autres.

Ces deux cas, ainsi que quantité d'autres que j'ai observés, m'obligent à penser qu'il est possible aux enfants d'accumuler des connaissances non organisées dans le subconscient sans qu'il y ait, pendant longtemps, de manifestation extérieure, et que ce n'est qu'au moment où le réceptacle subconscient a atteint un certain degré de plénitude, que commence l'organisation des connaissances acquises ; et celle-ci, une fois commencée, se fait rapidement.

Quelquefois il arrive aussi que par défaut de pratique journalière des connaissances qui avaient déjà revêtu une forme d'expression retombent au-dessous du niveau conscient, dans le plan de fondation de l'intelligence enfantine. Voici, par exemple, pour illustrer ce phénomène, le cas d'une fillette de sept ans qui vivait en Angleterre et parlait l'anglais couramment. Elle quitta ce pays et sembla en oublier complètement la langue. Plus tard, elle fut admise dans une école internationale où l'anglais était la langue officielle. L'influence du nouvel environnement eut pour effet de faire ressortir toutes les expressions qui étaient comme enterrées dans le subconscient et la fillette se mit à en faire usage avec une facilité surprenante. La soudaineté de ce phénomène nous est une preuve suffisante pour pouvoir affirmer que ces connaissances n'avaient jamais cessé d'exister chez l'enfant, mais sous une forme potentielle ou latente dans ce que nous avons appelé l'aspect de fondation du facteur personnel. L'enfant elle-même reconnut ce fait et se montra toute surprise de la brusque révélation de ce phénomène. Influencées par l'ambiance nouvelle, les connaissances emmagasinées franchirent un certain niveau et, se libérant des forces inhibitrices, se trouvèrent prêtes à être employées.

Un cas semblable se présenta chez un garçonnet de quatre ans qui, quoique de père anglais, ne parlait à la maison que le français. Il fut recueilli dans une école anglaise où il se vit entouré d'enfants et de grandes personnes parlant l'anglais. Au bout de la première année, il ne s'exprimait encore qu'en français. Je

m'absentait pendant les deux mois de vacances d'été et à mon retour, j'eus la surprise de constater qu'il parlait l'anglais couramment et naturellement et qu'il possédait un vocabulaire assez étendu pour exprimer toutes les choses de la vie ordinaire. Le passage d'une langue à une autre avait été si brusque qu'il ne pouvait passer inaperçu et que bien des personnes le remarquèrent. Il est évident que le processus avait été graduel, mais tout ce qu'il avait appris, l'enfant l'avait gardé sans en rien manifester extérieurement jusqu'à ce que son niveau personnel d'inhibition fût franchi.

La phase première, celle de l'accumulation de la connaissance, prend place au-dessous d'un certain niveau défini et peut être comparée à l'entassement de matériaux au-dessous du niveau de l'eau, ce qui permettra à une construction de s'élever. L'entassement des matériaux passera inaperçu tant que la surface de l'eau ne sera pas atteinte. Ce que nous avons besoin de reconnaître, c'est qu'un certain niveau psychique personnel doit être atteint avant que se fasse la conversion naturelle d'une disposition réceptive en une disposition expressive. Et plus encore, c'est que ce niveau varie suivant le type d'individu, et que chaque individu a une manière toute personnelle d'apprendre avant d'arriver au niveau d'expression en public.

L'observation ci-dessus peut influencer profondément les méthodes d'enseignement en nous amenant à penser que, dans la première phase de la compréhension d'un sujet, aucun vrai besoin ne se fait sentir de le présenter d'une manière méthodique ou logique. Déjà, dans ses principes, l'éducation pragmatique (dont nous parlerons plus bas) se révolte contre la méthode impersonnelle ou logique (1). Que le pédagogue laisse de côté l'aspect logique et qu'au lieu d'être guidé par l'ordre logique des faits présentés, il le soit plutôt par les préférences personnelles des élèves. Cette expérience, je l'ai faite lorsque j'enseignais l'anglais à mes élèves, dans mon école hindoue. Je me rendis compte qu'une méthode conçue artificiellement ou logiquement empêchait même les enfants de progresser tandis qu'ils profitaient de mots ou de matériaux présentés librement. Cette méthode peut être comparée à celle qu'emploie l'ingénieur qui érige une construction dans la mer. Ce n'est que lorsque les blocs de ciment jetés sans ordre

(1) Cf. p. 13 « The Child and the Curriculum » de John Dewey University of Chicago press. « Subject-matter never can be got into the child from without... it involves organic assimilation starting from within. »

auront atteint la surface de l'eau qu'il se mettra à construire d'une façon méthodique. La manière d'absorption de la connaissance dans les premières étapes de l'enseignement dépend avant tout de la personnalité de l'élève.

L'aspect quantitatif de la fondation des connaissances dépend aussi de la personne. Un enfant dont les activités sont restreintes se mettra à parler une langue nouvelle avec d'autant plus de confiance, tandis qu'une personne plus âgée et plus cultivée, dont les intérêts sont forcément plus étendus, mettra naturellement plus de temps pour arriver à s'exprimer. Dans le cas du garçonnet anglo-suisse mentionné ci-dessus, nous nous rendrions très vite compte en l'observant que la connaissance de l'anglais qu'il possède n'est pas très étendue quantitativement. Le moindre changement d'expression le trouble. Il s'était mis à parler sans avoir à son service un grand choix de mots. A une autre personne de ma connaissance, il fallut beaucoup plus de temps avant d'avoir assez de confiance pour chercher à s'exprimer non pas parce qu'elle avait un bagage d'expressions plus pauvre que le garçonnet mais au contraire parce que son contenu de fondation était plus grand. Parmi mes élèves aussi, j'en ai connu plusieurs qui différaient entre eux par la capacité quantitative de cette fondation. Deux d'entre eux surtout s'opposaient entièrement : deux jeunes Américains de seize ans, une jeune fille et un jeune garçon. La jeune fille H., très habile à apprendre une langue nouvelle, se mit à parler le français après deux mois d'étude. Très bonne pour la grammaire, elle se plaisait à conjuguer les principaux verbes et pouvait en donner des exemples corrects. Il n'en était pas de même pour le jeune garçon M. Il ne trouvait aucun intérêt à la grammaire et refusait de travailler en classe, si bien qu'au bout d'une année il était presque incapable de composer une phrase correctement. Et pourtant il avait, lui aussi, le grand désir d'apprendre le français et, en réalité, il l'apprenait à sa manière, en lisant et en écoutant, mais ne se sentait pas assez sûr de lui-même pour tenter de s'exprimer.

Un examen plus attentif nous aurait révélé que la jeune fille dont les progrès étaient si rapides n'était munie que d'expressions peu nombreuses. Imitatrice superficielle, son savoir était vite mis en déroute lorsque le sujet de la conversation sortait de l'ordinaire.

Cependant M. continuait de lire en français sans toutefois vouloir encore essayer de parler. Ce n'est qu'au bout de plus d'une année, qu'au cours d'une promenade que nous faisions tous deux dans la campagne, il se décida enfin à s'exprimer en français.

Le pas était franchi. Depuis lors, je l'entendis souvent qui parlait dans la nouvelle langue et fus tout étonné de la facilité avec laquelle il s'exprimait. Son vocabulaire était beaucoup plus riche que celui de H. et il se montrait plus sensible aux tournures et à la prononciation françaises. Selon notre classification du chapitre VI, la jeune fille serait d'un type positif objectif tandis que le jeune garçon répondrait plutôt au type négatif subjectif. La qualité et la quantité de l'aspect de fondation seraient plus grandes chez le jeune homme que chez la jeune fille.

C'est ainsi que l'on peut concevoir dans l'intelligence un aspect de fondation ou arrière-plan comme distinct et d'un niveau différent d'un premier plan qui tous deux auraient leur capacité définie et varieraient d'après les individus.

Les niveaux de la réaction personnelle.

La distinction très marquée qui existe entre une réaction individuelle et une réaction collective, c'est-à-dire entre une réaction privée et une réaction publique, nous révèle une différence du même genre que celle que nous avons déjà étudiée entre l'aspect de fondation et l'aspect de l'intelligence propre. Toutes deux confirment la conception de la polarisation des tendances que nous avons déjà remarquée. Un pédagogue n'a qu'à observer les réactions journalières de ses élèves pour reconnaître qu'il y a des niveaux distincts de réaction. Un enfant qui réagit naturellement et aisément quand il est seul, réagira de toute autre manière en compagnie. Et plus le groupe sera nombreux, plus l'enfant aura de difficulté à se libérer des forces inhibitrices. C'est ce que l'on peut observer fréquemment en classe où nous voyons que des enfants intelligents ont plus de peine que d'autres à se servir de leurs capacités parce qu'ils ont plus qu'eux le sentiment de la responsabilité collective. L'on reconnaît ordinairement aussi ce phénomène de la différence des niveaux de réaction dans ce que l'on nomme communément le « trac ». Il arrive souvent qu'un enfant qui a préparé consciencieusement une récitation à la maison est incapable de la dire en classe lorsqu'il se voit en face du groupe de ses camarades : la connaissance semble alors se noyer dans le subconscient ou si l'on veut dans le fond même de la personnalité du fait que le niveau de la réaction collective est plus élevé ou plus positif que celui de la réaction individuelle. Un professeur de musique me racontait l'expérience qu'elle avait faite dans son enseignement des gammes à un groupe d'enfants. Pen-

dant les cinq premiers jours de la semaine, elle avait l'habitude de donner une leçon séparée à chacun des enfants, puis le sixième jour, elle les réunissait tous pour une leçon collective. Au bout d'une année de travail, elle pouvait constater, en se basant sur les résultats obtenus, que ce que l'enfant savait bien dans la leçon privée, il le savait moins bien dans la leçon collective et que d'une manière générale le niveau de perfection se trouvait abaissé dans cette dernière. Cette expérience nous montre la nature des niveaux personnels d'une manière concluante du fait que l'exercice était très simple et que la même maîtresse était présente dans les deux cas. Ce n'est donc pas à la présence de la maîtresse que l'on peut attribuer la différence de réaction mais bien à celle du nombre des élèves.

Plus l'enfant est petit, plus il lui est naturel de rester dans les limites du niveau privé de sa personnalité. Et, bien qu'il lui arrive souvent d'être en rapport avec plusieurs personnes, ses réactions ne pourront être alors considérées comme purement enfantines. Ce n'est que chez quelques enfants que l'on peut observer la réaction enfantine dans son état primitif. Je l'observais chez une fillette de trois ans. Elle promenait autour d'elle ce regard des tout petits qui laisse apercevoir leur âme. Elle montrait, à l'approche d'une personne étrangère, une absence de volonté complète, refusant même de sourire ou de manifester la moindre surprise, pour se remettre à babiller comme un autre enfant dès qu'elle se retrouvait seule avec sa mère ; et comme celle d'un autre enfant, son expression était alors normale, détendue, pleine de repos. Voici, venant faire contraste avec le cas de cette fillette, celui d'une petite américaine T. âgée elle aussi de trois ans, mais qui semble plus avancée. Elle cause beaucoup et fait usage de mots difficiles. Elle paraît être en rapport avec plusieurs personnes. Et pourtant, à l'examiner de près, ce cas ne diffère pas beaucoup du précédent. Nous nous rendons compte que le fait de se mettre en rapport avec plusieurs personnes n'est qu'apparent et que, tandis qu'elle parle à ceux qui l'entourent, elle n'est en réalité en rapport qu'avec une seule personne. Si cette dernière se prépare à partir, elle le sent immédiatement et montre du mécontentement. Par son babillage, elle ne fait qu'imiter sa mère qui est constamment avec elle. Ses mots ne sont pas reliés aux événements du dehors mais ne sont que les réflexions d'un sentiment subjectif sans rapport spécial avec le monde extérieur ; comme une sorte de poésie, ils sont les simples produits de son imagination. Tout examen du comportement enfantin met en lumière le même trait

d'extrême négativité, de subjectivité et d'absence de rapport personnel avec plusieurs personnes à la fois.

Quelques situations spéciales ont aussi confirmé ce même trait de la personnalité enfantine, à savoir qu'il est hors de la nature des enfants d'entrer en rapport avec plusieurs personnes à la fois. Quand, par exemple, les circonstances les obligent à se mettre en rapport avec un groupe, ils protestent à leur manière en montrant leur mécontentement. Une petite Américaine de quatre ans, en présence de tous les membres de son école, laissa tomber une paire de ciseaux. Au bruit, tous les yeux se tournèrent vers elle. La fillette, dont ce n'était pourtant point l'habitude, se mit à pleurer, non pas comme on pourrait le croire parce que le bruit l'avait effrayée, mais bien parce qu'elle était en colère et qu'elle se refusait à être l'objet de l'attention de tant de personnes. Elle sortit de la salle en signe de protestation. Voici encore, venant confirmer notre vue, le cas d'un garçonnet de quatre ans, de la même école que la petite Américaine. C'était pendant la réunion du matin. La personne qui présidait la réunion, pour une raison quelconque, vint à mentionner son nom. Il n'en fallut pas davantage pour que le garçonnet, sentant les regards se poser sur lui, se mette à pleurer. Une autre fois, le même enfant se trouvait dans une salle où quelques autres garçons jouaient ensemble. Le jeu consistait à sauter par-dessus une corde mue par l'un d'eux chaque fois qu'elle passait à portée. Notre garçonnet de quatre ans voulut essayer de faire comme les autres, mais sans réussir. Réussir ou non lui était assez égal d'ordinaire. Mais dans cette occasion particulière, il en fut autrement. Et parce qu'il se sentait devenir le centre d'attention, il en fut si déconcerté qu'il se mit à pleurer et courut vers la maîtresse qui s'occupait de lui. Honteux, il cacha sa tête dans les bras accueillants et sanglota comme s'il ne devait jamais se consoler.

Nous trouvons la même différence chez les plus âgés ; il y a des enfants que leur nature rend capables d'agir dans un groupe tandis que d'autres trouveront toute activité collective difficile. Ainsi nous voyons que cette capacité dépend du type d'individu en question aussi bien que de l'âge de l'élève. Pour un enfant du type que nous avons appelé le type négatif-subjectif, un ajustement public sera plus difficile que pour un enfant du type positif-objectif. C'est un des faits qui ont une très grande répercussion dans l'art pédagogique. Si l'on veut que chaque élève occupe sa place dans l'échelle de variation de l'ajustement personnel, il faut lui donner l'environnement qui lui permettra d'avoir des réactions

naturelles. A l'un; le pédagogue devra donner un traitement plutôt individuel, à un autre un traitement plutôt collectif de façon à retarder ou à accélérer le processus de l'ajustement positif des tendances. Evidemment la manière d'être du pédagogue dépendra du but vers lequel il dirige la croissance de la personnalité enfantine. Cette relation entre le but éducatif et l'ajustement des tendances personnelles fera du reste le sujet d'un autre chapitre.

Le rythme personnel de l'ajustement progressif.

Le concept d'un rythme de l'ajustement progressif dans le processus éducatif est étroitement lié au concept des niveaux de la réaction personnelle.

Tous les parents savent que leurs enfants font des progrès par étapes très nettes et bien marquées. Même la première étape du développement expressif des facultés de l'enfant a un caractère soudain. Rousseau écrit : « Les premiers développements de l'enfance se font presque tous à la fois. L'enfant apprend à parler, à manger, à marcher à peu près en même temps » (1). Ce qui est vrai de la première étape de la croissance est vrai aussi des étapes qui suivent. C'est un fait que reconnaît bien la psychologie moderne. A ce propos, Claparède écrit comme suit : « Ce qui est tout particulièrement intéressant à notre point de vue, dans cette évolution de la croissance, c'est la brusquerie de ces à-coups, de ces crises, de ces ascensions subites, qui souvent succèdent à une période d'accalmie parfaite. Chaque ascension brusque de la courbe est précédée d'un replat qui semble être le témoin de l'effort que l'organisme va faire ou vient de faire. Avant la crise, une période de repos : c'est comme si l'organisme reculait, se ramassait pour mieux sauter ; puis vient le bond, l'explosion, on dirait que quelque mystérieux coup de chalumeau a embrasé toutes les forces vitales ; enfin, après, la phase d'épuisement : essoufflé, l'organisme comme conscient de son effort, s'accorde un repos bien mérité » (2).

L'alternance diurne des états émotifs.

Afin de régler sa méthode en matière d'enseignement, le pédagogue devra reconnaître une autre sorte de rythme ; le rythme de l'état émotif des tendances, plus facilement observable que celui de l'ajustement progressif dont nous venons de parler à cause

(1) L'Emile, livre premier, p. 53.

(2) Psychologie de l'Enfant, page 417.

de la courte durée du cycle qui le compose. C'est donc de l'alternance des états émotifs diurnes que nous nous préoccupons maintenant.

De la connaissance intime de la vie émotive de plusieurs élèves, je puis conclure qu'il existe un contraste marqué chez l'enfant entre l'état d'âme du matin et celui du soir aussi bien qu'entre celui du jour et celui de la nuit. Quelques cas que j'ai observés viendront à l'appui de ce que j'avance :

Voici le cas de F..., grand et fort garçon de sept ans, dont la précision d'expression était étonnante pour son âge. De parents suisses-allemands, le manque d'une vie familiale très heureuse avait peut-être agi sur sa nature d'une manière préjudiciable à sa croissance émotive et mentale. Tôt après son admission dans un internat, il fut pris d'accès de nostalgie. Il se mettait à pleurer sans cause apparente. Interrogé, il nous dit qu'il s'ennuyait d'une tante. L'état de dépression était si marqué, qu'une fois la crise de larmes passée, l'enfant se mettait à rire de soi en disant avec une certaine pointe d'humour : « Voilà, la maladie est passée maintenant ». Il était alors si maître de lui qu'il pouvait se moquer de sa faiblesse et la contrefaire. Au bout de quelques jours, les accès de nostalgie allèrent en diminuant pour ne plus reparaitre que dans certaines conditions. Durant la matinée, il était tout à fait normal. Ces accès de nostalgie ne le prenaient qu'après le repas de midi lorsqu'il était dans un état de repos, de détente et dans la soirée le plus souvent. J'ai surpris cet état de dépression une fois dans l'après-midi, jamais dans la matinée.

Les préférences d'un enfant dans ses occupations nous révèlent son état émotif. Notre jeune F. se plaisait le matin à jouer et à se battre avec les autres enfants. Cela changeait dans l'après-midi. Le soir, il montrait une préférence marquée pour les histoires : l'état d'émotion passait de la phase prospective à la phase rétrospective ou de regret. Ce changement d'état d'esprit était nettement marqué dans le comportement de l'enfant. Il constata qu'il préférait qu'on lui racontât des histoires quand il était déjà au lit disant « qu'il aimait tant les écouter avant de dormir ». Il réclamait aussi des histoires tristes, tragiques ou cruelles comme, par exemple, celle de Barbe bleue.

J'observais aussi une jeune Anglaise de seize ans chez qui le changement d'état émotif se faisait brusquement et dont les états de dépression et d'élévation étaient très marqués. Fortement attachée à l'une des maîtresses de l'internat, les manifestations de son affection se retournaient contre la maîtresse et prenaient souvent

la forme d'accès d'un caractère sadique ou masochiste qui pouvaient être parfois très violents, et qui, même sous une forme adoucie, montraient les mêmes tendances. L'excitation émotive commençait dans l'après-midi et se prolongeait généralement tard dans la soirée. Si par hasard cet état hyperémotif se manifestait le matin, il m'était facile de l'attribuer à la fatigue, au manque de sommeil de la nuit précédente. La période favorable à cette excitation émotive était certainement l'après-midi. Le changement se remarquait très bien : tandis que la jeune fille était très active, très vive et intelligente le matin, tôt après le repas de midi, son état émotif s'aggravait pour empirer jusqu'à l'heure du coucher. Cette alternance rythmique se répétait régulièrement. Je l'ai observée pendant deux ans.

En dehors de ces cas quelque peu anormaux, j'ai observé dans différents groupes d'enfants le même phénomène de l'alternance diurne des états émotifs. J'ai été frappé par les préférences des élèves dans le choix des sujets et de leurs occupations aux différentes heures de la journée. C'est ainsi qu'une leçon de grammaire ou un nouveau chapitre de mathématique seront plus facilement appris de bonne heure le matin quand le cerveau est frais. Dans mon école expérimentale de Fernhill, j'ai souvent laissé les enfants fixer eux-mêmes les sujets d'étude en rapport avec les heures et j'ai vu qu'ils choisissaient de préférence pour les premières heures du matin les leçons difficiles demandant du raisonnement. J'essayai de satisfaire à leur demande et me rendis compte que les leçons difficiles étaient en effet plus appréciées à ce moment-là de la journée que dans l'après-midi. Au contraire, mes expériences dans une école du soir que je dirigeai pendant trois années dans la ville de Madras m'ont apporté la vérité complémentaire de ce fait. J'avais toutes les peines du monde à enseigner à mes élèves les connaissances exactes ou analytiques. Ils avaient plutôt la tendance à se détendre après la tension. Les histoires, les contes, la poésie : tels étaient alors les sujets préférés.

L'existence d'une sorte d'alternance rythmique dans la progression du processus éducatif est une vérité que doit reconnaître le pédagogue. C'est-à-dire qu'il devra choisir avec soin le moment favorable pour son enseignement selon qu'il désire faire simplement impression sur l'esprit de l'élève ou au contraire demander à celui-ci de s'exprimer. Cela exigera un rapport étroit entre le maître et l'élève et qui plus est une certaine flexibilité dans les règles de l'école. Il faudra aussi que les relations entre professeur et élèves soient d'un caractère vraiment « personnel » s'opposant

aux relations officielles, commerciales ou collectives. C'est-à-dire que ces relations devront remplir les conditions de bi-polarité déjà mentionnées dans un sens aussi strict que possible.

Ce que nous avons dit de l'alternance des états émotifs pendant la journée est un fait que bien des écrivains ont reconnu de même que les traditions populaires de divers pays. Une mère, après avoir mis son enfant au lit, l'endort par un chant ou par une histoire caractérisés par leur qualité négative, rétrospective qui seront souvent une réminiscence de l'histoire primitive de la race. Mais au contraire, l'homme de sport préférera les heures du matin pour aller à la chasse : c'est le temps naturel pour l'aventure, pour l'action prospective ou positive. Un étudiant travaillera mieux à la préparation d'un examen de grand matin parce que c'est alors le moment favorable à tout effort intellectuel aussi bien que physique. C'est le moment favorable pour toute activité impliquant une tension, une activité consciente et volitive. On reconnaît aussi que le bien-être physique et intellectuel est plus grand lorsqu'on se lève de bon matin et que l'on se couche tôt dans la soirée. Par les proverbes tel que « brûler la chandelle par les deux bouts », les traditions populaires reconnaissent la succession ou suite naturelle des états de l'âme aux différentes heures de la journée.

Hors de la tradition populaire il y a aussi la science médicale qui reconnaît une alternance rythmique des états physiologiques. La croissance et la décroissance de la circulation pendant la journée et l'abaissement de la température du corps vers la nuit sont des faits assez reconnus.

Parmi les psychologues nous citerons seulement Jules Payot qui, dans son ouvrage « L'Éducation de la volonté » (1), parle de l'effort et de la paresse du matin : « Il ne faut pas, toutefois, exagérer le temps du repos au lit pour deux raisons : c'est que prolongé habituellement au-delà du temps nécessaire et variable avec chacun, le sommeil « épaissit le sang ». Toute la matinée est gâtée : on est morose, indolent, triste. On a froid facilement, on est impressionnable. Mais ce n'est point le plus grave inconvénient du repos. On peut poser comme une règle absolue, sans exception, que tout étudiant qui paresse au lit très tard, qui y demeure longtemps après le réveil, sombre invinciblement dans des habitudes épuisantes. Dis-moi à quelle heure tu te lèves et je te dirai si tu es vicieux ».

(1) Félix Alcan, Paris, pages 176-177.

Dans la tradition hindoue cette alternance est aussi reconnue depuis des temps très reculés. Même dans les écritures védiques on parle d'un Brahmachari (ou étudiant religieux) qui doit observer strictement la règle de se lever de grand matin. C'est le meilleur temps pour un travail intellectuel. Selon la terminologie védique quelques heures du grand matin sont distinguées sous le nom « Brahmamuhurtha ». Nous remarquerons aussi dans les écritures hindoues très anciennes plusieurs autres détails qui corroborent la même alternance des états entre le matin et le soir. Par exemple il y a une distinction subtile à faire entre les attitudes de la prière dans les matinées et dans les soirées. Le « Brahmachari » doit rester debout le matin et on lui permet de s'asseoir dans la soirée (Cf. Keay, *Ancient Indian Education*, Oxford, p. 33). De tout cela on peut conclure que dans l'éducation on devrait reconnaître qu'il y a deux phases distinctes dans les états personnels d'une même journée et cela n'influencera pas seulement les ordonnances et les règlements qui concernent l'horaire scolaire mais aussi le développement naturel des personnalités des élèves en suivant le rythme naturel et en modifiant intelligemment la suite des activités journalières. Je peux constater, selon mes propres expériences pendant plusieurs années dans mon école expérimentale, à Fernhill, que la règle de se lever de grand matin avait un effet indiscutablement sain et salubre sur la croissance et le développement de la personnalité des garçons ; et cela tout spécialement chez les garçons adolescents. Je n'ai pas seulement eu l'occasion de comparer les périodes dans lesquelles cette règle fut observée avec d'autres périodes, mais j'ai pu faire encore les mêmes comparaisons avec un autre groupe d'enfants qui vivait à peu près dans les mêmes conditions. Je constate que cette habitude cultivée pendant plusieurs mois avait quelques effets assez objectifs. Les visages des élèves devenaient plus clairs et la circulation et la santé générale s'amélioraient. L'intelligence aussi devenait plus vive. Cette différence a été une fois enregistrée à propos d'un groupe de mes élèves dans un rapport d'inspection officielle du département de l'éducation. Il était possible, par une culture de cette habitude, d'influencer et de modifier la croissance de la personnalité des élèves.

Le besoin d'une réaction complète.

Le besoin d'une réaction complète dans le processus d'éducation est une des autres questions préliminaires que nous devrions

examiner avant d'aboutir à une étude des relations personnelles. C'est par une compréhension de la nature des activités complémentaires et compensatoires, qui donnent à une réaction son caractère complet, que nous pouvons voir le rôle véritable d'un éducateur personnel ; car tous les deux, la soif enfantine pour les réactions complètes et le désir de relations personnelles sont les expressions du même besoin qui se trouve à la base de la croissance enfantine.

Nous avons trouvé dans notre examen des tendances personnelles, que nous étions justifiés en considérant l'activité naturelle comme liée à l'un ou à l'autre des deux pôles que nous avons postulés. L'activité d'un pôle est compensée par l'activité de l'autre qui est sa contre-partie naturelle. Cette règle s'applique non seulement aux parties ou aspects des chaînes naturelles d'activité ou phases différentes du fonctionnement, mais aussi bien aux phénomènes plus simples comme celui de la perception qui ont un côté affectif. Un effort intellectuel est suivi, chez l'élève, d'états instinctifs, le fonctionnement analytique est suivi d'une synthèse, un état de tension physique ou psychique est suivi d'un état de détente. A la base de cette compensation il y a toujours le principe de l'ambivalence que nous avons discuté plus haut. Ainsi l'activité totale d'une personne doit être conçue comme étant constituée par deux groupes d'activités compensatoires et complémentaires qui marchent simultanément.

Ce fait est d'une grande importance dans l'éducation et aidera à résoudre les problèmes de méthodes en général. Pour canaliser l'intérêt spontané, pour obtenir la fixation de l'attention sur un sujet quelconque, pour susciter le meilleur effort des élèves en vue d'un travail donné, la condition la plus essentielle est de faciliter la réaction dans une situation aussi complète que possible, et cela se fera non seulement en mettant au premier plan de la pensée l'objet sur lequel devra porter la réaction, mais en créant en même temps une grande quantité d'associations superposées qui enrichisse l'arrière-plan de la pensée. Cela exige que l'éducateur ne soit pas seulement quelqu'un qui expose de façon scientifique un sujet, mais qu'il soit aussi comme un poète ou comme un artiste, capable de le figurer en quelque sorte avec un corps, une forme, de l'évoquer dans un milieu, ou avec un arrière-plan, qui resteront toujours liés, par leur nature, à une situation individuelle, à une relation qui se sera créée entre l'éducateur et ses élèves. Sans cet arrière-plan le sujet ne restera que comme un fantôme de réalité, qui ne donne qu'une réaction partielle, ce qui

est une des causes de toutes sortes de situations nuisibles dans l'enseignement. Il n'y a rien qui trouble et torture davantage un enfant qu'une présentation partielle de la pensée.

Le premier plan consistera dans l'aspect logique ou analytique d'un thème, et l'arrière-plan sera plutôt en rapport avec les réminiscences, les souvenirs, les émotions personnelles. Même une réalité, ou un thème concret, appartenant au monde physique, peuvent être regardés sous ces deux points de vue. Il y a en elle un côté synthétique, global, mystique ou poétique et un côté logique, analytique ou scientifique (1).

Il faut pourtant admettre qu'il n'est pas toujours facile de trouver distinctement un moyen de compensation ou de complément pour une réaction donnée. C'est une chose de reconnaître ce principe de compensation théoriquement, et une tout autre chose d'établir une règle pour l'application de ce principe dans l'enseignement journalier parce que le nombre des variations possible est infini. Mais il nous est possible de parler d'une façon très générale. C'est ce que quelques philosophes et écrivains ont déjà fait ressortir. L'école allemande de la « *Gestalt-Psychologie* » a reconnu le rôle que joue la forme ou la structure dans l'activité de perception (2).

La forme peut être considérée comme complément de l'idée pure (ou abstraite). Cette conception d'une relation complémentaire entre l'idée et la forme d'une chose nous donne la base simple de toute classification pour déterminer les aspects complémentaires et compensatoires dont nous avons parlé. Kant fait la même distinction entre un fait donné *a priori*, soit le « phénomène » (ou objet), et un aspect donné *a posteriori* qu'il appelle la « matière » de ce phénomène. Ces deux aspects sont en rapport l'un et l'autre avec le même « phénomène » qui est à la base de

(1) Le savant anglais A.S. Eddington, dans son ouvrage récent « *The nature of the Physical World* » (Cambridge 1928) a fait un examen critique des deux aspects d'un phénomène physique. Il prend comme exemple la question de la « génération des vagues par le vent » et établit un contraste entre le mode d'un traité scientifique et celui d'un poète. Tous les deux, selon lui, ont également droit à la vérité. Sur la nature du point de vue poétique ou mystique, il écrit notamment : « ...*The critical faculty was lulled. We ceased to analyse and were conscious only of the impression as a whole... associations emerging from their storehouse grew bolder... quite illogically we were glad ; though what there can possibly be to be glad about in a set of aethereal vibrations no sensible person can explain. A mood of quiet joy suffused the whole impression* » (page 318).

(2) Cf. page 71 « *An Outline of Philosophy* » par Bertrand Russell.

l'aspect empirique d'un objet (1). La philosophie hindoue a aussi la même classification des aspects du monde des phénomènes. Les deux classements sont : *Nâma* ou nom, et *Rûpâ* ou Forme. La création est le résultat de *Nâma-Rûpâ*. Il n'est pas important de discuter ici s'il y a une correspondance stricte entre les différents termes des différentes écoles de pensée. Il suffira pour nous de reconnaître qu'il y a deux aspects différents qui se rapportent au même phénomène. Notre relation au phénomène, et par conséquent notre réaction envers lui, se trouvent ainsi avoir une double face : l'une en rapport avec nos instincts et nos émotions et l'autre, intellectuelle ou scientifique à proprement parler. Une réaction complète devrait envisager les deux aspects d'une manière naturelle ou harmonieuse, et c'est en cela que consiste le rôle principal d'un éducateur personnel.

Nous n'avons qu'à observer les activités de groupes d'enfants pour être convaincus qu'ils cherchent toujours les réactions complètes dont nous avons parlé. Dans les sports, dans les activités d'une école active, dans les travaux intellectuels qui l'intéressent un éducateur observateur peut trouver mille manières différentes par lesquelles les enfants combinent, selon leur propre personnalité, les deux types de réaction que nous avons mentionnés. On peut voir ces deux types représentés dans tous les sports qui sont en faveur parmi les enfants. On y trouvera un groupe d'activités purement physiques, qui donnent satisfaction aux instincts de compétition ou de combat et de l'autre côté il y aura les travaux abstraits ou intellectuels qui trouvent leur satisfaction dans les courses, parfois très compliquées. L'intérêt général dans le sport dépend des deux genres d'activités également. Les meilleurs sports ne déterminent pas seulement une activité ouverte, mais exercent la mémoire, l'intelligence abstraite, etc... Il y a des rivalités qui entrent en jeu avec le besoin de co-opération : il y a possibilité pour certaines capacités individuelles de s'exercer de pair avec le désir de se conformer à une règle, ce qui fait agir en même temps des niveaux très différents de la personnalité. On trouve qu'il est

(1) Cf. page 21 « Critic of pure reason », traduit en anglais par T.M.D. Meiklejohn, Willey Book Co, New-York. « The undetermined object of an empirical intuition is called phenomenon. That which in the phenomenon corresponds to the sensation I term its matter. But that which effects that the content of the phenomenon can be arranged under certain relations I call its form. But that in which our sensations are merely arranged, and by which susceptible of assuming a certain form must lie ready a priori for them in the mind, and consequently can be regarded separately from all sensation ».

presque impossible de distinguer par une ligne droite la limite d'un genre d'intérêt de l'autre. Comme le Dr Ed. Claparède l'a écrit à propos de la Théorie de l'exercice complémentaire (ou de la compensation) du jeu : « Il est vrai que dans tel ou tel cas particulier, il est difficile de distinguer le perfectionnement par le renforcement d'habitudes anciennes et le perfectionnement par le déploiement de pouvoirs nouveaux... Ces deux processus, l'un gymnastique, l'autre génétique, entremêlent leurs effets, et nous ignorons le plus souvent ce qui revient à l'un et ce qui revient à l'autre. On ne saurait nier pourtant qu'ils appartiennent à deux sphères radicalement différentes, qu'ils tendent chacun vers des points opposés, constituant comme les deux pôles entre lesquels oscille l'activité des êtres vivants : la sphère de l'automatisme, de la mécanisation, de l'habitude, dont le principe est *la répétition de l'ancien*, et la sphère de la plasticité, de l'adaptation, dont le principe est *la création du nouveau*, la variation, l'épanouissement de potentialités nouvelles » (Pages 441-442, Psychologie de l'Enfant). Concernant les travaux ordinaires j'ai eu l'occasion, dans un internat, de faire des observations continues sur un groupe d'enfants, qui était occupé à laver la vaisselle. Je peux faire une généralisation sur la conduite des élèves. Ils n'étaient jamais contents de leurs occupations mécaniques et monotones. Ils étaient obligés de chanter, de parler, de faire des bêtises de toutes sortes pour trouver un moyen de compensation de leur activité unilatérale. Ils étaient facilement disposés à chanter. Le même besoin se présentait dans les réunions générales de l'école qui avaient lieu pendant une demi-heure chaque matin. Il était impossible aux enfants de se sentir à leur aise quand ils ne trouvaient d'autre activité que de voir ou d'écouter. Alors on discuta la question de la tranquillité dans un meeting général et il résulta de cette discussion que la majorité éprouvait réellement le besoin d'activité subsidiaire. Il fut permis depuis lors que les enfants fassent autre chose tout en écoutant. Quelques-uns, surtout des filles, apportaient leur tricotage. Les plus petits enfants, qui ne comprenaient pas grand' chose à ce qui se passait dans les réunions, avaient la permission de jouer avec des crayons et un morceau de papier. Par ce moyen la difficulté était résolue ; on put constater qu'au lieu de distraire l'attention des enfants, de telles activités l'amélioreraient au contraire, rendaient les enfants plus attentifs qu'auparavant. L'alternance et la division d'occupation étaient plus naturelles pour eux et avaient comme résultat de les mettre à l'aise tout en donnant ainsi de meilleurs résultats. Dans l'enseignement d'une classe ce

principe de réactions complètes prend une assez grande importance. Si nous examinons la méthode et l'art employés par un professeur pour rendre son instruction attrayante aux yeux des élèves, nous trouverons dans la plupart des cas que c'est le principe des réactions complètes qui se trouve à la base de toutes ces méthodes. On met les travaux manuels côte-à-côte avec les travaux intellectuels. On trouve la nécessité de faire appel aux émotions et aux intérêts instinctifs. Les aspects publics d'une question sont combinés avec les aspects privés ou personnels. La tendance analytique d'investigation est unie à la tendance synthétique ; les aspects concrets alternent dans le traitement avec les aspects abstraits et toute référence partielle est mise en rapport pour montrer l'ensemble. Même dans un morceau de musique ou une composition dramatique nous trouvons l'essai de faire les réactions aussi complètes que possible. Le secret de l'intérêt réside dans le succès avec lequel ce mélange d'éléments divers est effectué par l'auteur. Ce qui est vrai dans l'art est aussi vrai dans l'art de l'éducation. C'est dans ce travail créateur d'un professeur que la personnalité entre en jeu.

Comme il est déjà reconnu dans la théorie pédagogique de Herbart, c'est par le moyen d'une union ou fusion juste des idées du passé avec les idées nouvellement présentées que les aperceptions sont produites. Le sujet traité prend une extension non pas seulement dans le présent et immédiatement, mais aussi dans le passé et le futur. Vis-à-vis des connaissances un peu lointaines de celles qui se rattachent au passé et au futur l'éducateur joue le rôle d'un intermédiaire. Cela fait partie de son art, en effet, de savoir insérer le passé, le présent et le futur en des images ou représentations complètes et personnelles.

La personnification.

Le véritable moyen par lequel l'intelligence enfantine travaille, quand elle a besoin d'apprendre même une chose passablement objective, est de se mettre à la place de l'objet même. Il y a sans doute une identification à la base de toute sympathie intellectuelle et cette identification est le moyen par lequel l'enfant cherche à avoir des réactions complètes qui sont ce qu'il y a de plus important pour retenir un intérêt naturel. Cette identification de l'enfant avec l'objet qu'il essaie de comprendre est à la base de l'instinct d'imitation presque universel chez les enfants. L'identification et l'imitation trouvent une aide naturelle dans la

personnification des choses qui est aussi une caractéristique très répandue parmi les enfants. Ce fait est assez nettement établi par Auguste Lemaître (1). Examinons brièvement ce phénomène de personnification et son rôle dans l'enseignement pour montrer comment le besoin de personnification et le besoin de relations personnelles sont reliés avec le besoin de réactions complètes.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que ce phénomène de personnification est une chose assez commune, chez les adultes eux-mêmes, dans notre race. Même dans le monde cultivé il y a un besoin persistant d'une forme de Dieu personnel. Pas seulement l'église, mais aussi l'état fait usage de cet instinct de personnification. La patrie est souvent personnifiée comme une personne féminine. Les saisons sont souvent représentées par des images personnelles. Même un objet inanimé, comme une montagne ou une rivière, est facilement représenté dans la langue populaire comme une personne. Cette tendance est observée plus généralement chez certaines nations ou races que chez d'autres. Avec les Hindous par exemple, cette tendance est tellement exagérée que l'on peut dire que c'est un des traits du caractère national. Chaque montagne, chaque rivière est pour un hindou un dieu ou une déesse personnel. Même pour un paysan français ou suisse c'est une chose tout à fait naturelle de voir les formes humaines dans le contour du Mont-Blanc. Ce n'est pas seulement la pensée collective populaire qui emploie la personnification dans sa pensée, mais aussi l'individu qui est privé de relations personnelles pour longtemps. Une dame âgée, qui vit seule, personnifie souvent les choses avec lesquelles elle est en contact constant. Ce peut être un animal, un arbre ou même un meuble quelconque qu'elle personnifie. Cette sorte de gens est assez répandue. C'est surtout dans la littérature que ce besoin primitif de personnification trouve sa place légitime. Nous n'avons qu'à examiner la grande place donnée à ce mode d'expression figurative, qui représente, directement ou indirectement, la poésie ou la fable, pour être convaincu du grand rôle que la personnification joue dans la pensée des peuples et tout spécialement chez les enfants.

Cependant ce moyen de rendre un sujet attrayant doit être employé intelligemment pour des buts instructifs. Si l'emploi de ce moyen dans une leçon particulière est justifié avec des enfants d'un certain âge ou d'un certain niveau personnel, il peut être

(1) Aug. Lemaître : « Audition colorée et phénomènes connexes, observés chez les écoliers », Félix Alcan, Paris.

un moyen ou une mesure rétrograde avec d'autres. Plus la pensée est positivement ajustée moins le besoin d'employer cette mesure est grand. Il s'agit encore ici de trouver et d'établir un moyen entre l'intérêt naturel et l'effort qui varient selon chaque cas actuel. La règle d'emploi de ce moyen est qu'il doit être employé quand il y a un vrai besoin de retenir dans un caractère global des réactions produites par l'enseignement. Nous allons examiner quelques cas typiques de l'emploi de personnifications. Le besoin de l'emploi de personnification se fait sentir à un degré plus haut dans le traitement de sujets abstraits. Dans une leçon de grammaire on peut avantageusement employer la personnification. En expliquant la différence entre un nom et un pronom on peut dire que ce sont les personnes qui prennent la place des noms quand ils sont absents. En expliquant les relations ou affinités entre les éléments dans une leçon de chimie aux petits enfants on ne peut guère empêcher l'emploi de personnification. L'oxygène est un gaz toujours prêt à faire des amis nouveaux, tandis que le nitrogène est un gaz indifférent et paresseux. Dans l'enseignement des mathématiques l'emploi direct de ce moyen est plus limité. Auguste Lemaître, dans son ouvrage mentionné plus haut, donne des exemples d'élèves qui personnifient de simples quantités arithmétiques. Cela montre que même dans l'enseignement de nombres abstraits beaucoup d'enfants trouvent un besoin naturel de la personnification. C'est pourtant au stade des problèmes arithmétiques que l'usage de la personnification se fait vraiment sentir. Mais ici la personnification est appliquée par l'enfant sous une forme plus indirecte, et un peu plus compliquée dont nous examinerons la nature tout de suite.

Quand, au lieu d'un événement ou d'une chose simple, il y a une série d'événements ou de choses simples dans une situation ou dans un problème à comprendre ou à résoudre, la personnification est encore naturellement employée par les élèves. Ici c'est une personne centrale qui unit les événements et les choses dans un système organique que les élèves cherchent à trouver dans une réaction complète. Ils cherchent ici un centre d'intérêt personnel. Si la première classe de personnification appartient aux mots, on peut dire que cette personnification appartient aux phrases ou aux séries de phrases dont les événements sont unis à l'aide d'une personne imaginaire. Ce n'est plus une personnification dans un sens littéraire, mais plutôt une personnification pour un besoin psychologique de l'enfant (besoin de réactions unies et complètes). Pour obtenir et donner une continuité à une

narration, les concepts différents veulent être rattachés à une image centrale. Les événements d'un problème arithmétique par exemple ont besoin d'être clairement visualisés avant que l'on puisse espérer que les enfants comprennent le problème avec assez de réalité pour commencer à le résoudre. L'ensemble du problème doit pouvoir être envisagé facilement, et à cet égard il n'y a rien qui aide plus l'enfant à visualiser les événements que de les réunir autour d'une personne quelconque. Un enfant reconnaît la différence quand un professeur lui dit : « Les prix des articles suivants sont tant ou tant », au lieu de dire : « Hier, j'étais au marché et j'ai acheté telle ou telle quantité d'une chose à tel ou tel prix, etc... ». La dernière forme est ce que nous distinguons comme narration personnifiée pour laquelle la personne de l'éducateur est le centre. Pendant mon travail j'ai souvent trouvé les enfants incapables de penser la présentation d'un sujet d'une manière impersonnelle. Ce n'était que l'impossibilité de mettre ensemble les aspects différents d'un sujet qui les empêchait de comprendre et cette difficulté fut facilement surmontée quand j'utilisai ma personnalité comme facteur synthétique pour faciliter la pensée de l'enfant. Dans des problèmes arithmétiques tels que nous les avons mentionnés, j'ai trouvé qu'il était tout à fait inutile de mettre l'accent sur les choses mentionnées. Ce ne sont pas les choses qui sont les plus difficiles à visualiser : ce sont les actions et les relations en rapport avec le problème qui, pour l'enfant, sont difficiles à visualiser. Nous pouvons dire finalement que quand les actions et les relations sont en rapport avec une personne déjà familière aux enfants, ils trouvent facile de mettre leur propre personnalité à la place de cette personne familière et il s'en suit ainsi, dans leur imagination, une succession d'expériences rapides qui sont l'équivalent d'expériences propres. La compréhension est ainsi aidée par le moyen du transfert d'une personne à une autre.

Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, cette nécessité d'une « médiation » personnelle devient plus vraie que jamais. Prenons pour le moment la géographie. Il arrive souvent que les enfants d'une classe prennent un intérêt indirect ou faible dans les choses ou pays qui sont très éloignés d'eux. Il est vrai que les images et la carte géographique ou une collection de timbres-poste peut faciliter indirectement l'éveil d'un intérêt chez les enfants pour un pays éloigné, mais ces moyens n'ont pas autant d'effet qu'une personne qui représente pour eux l'esprit de voyage ou d'aventure ou d'exploration. S'ils ont beau-

coup voyagé eux-mêmes ce sera la meilleure solution. Le même principe est vrai dans l'histoire : au lieu de mettre l'emphase sur les choses et outils comme les images des ruines ou de vestiges archéologiques, le centre d'instruction devrait être autour d'une personnalité historique pour chaque époque. Il est vrai que la visite d'une place ayant une importance historique facilitera et stimulera souvent parmi les élèves un intérêt pour un état de choses d'une période des temps passés, mais les faits qui laissent une impression indélébile sur le cerveau des enfants sont les récits personnels. L'image d'un Néron jouant de son instrument quand Rome était en flammes, ou bien la vie privée d'Henri VIII d'Angleterre, éveille beaucoup plus d'intérêt qu'un sujet plus généralisé ou impersonnel. Cet intérêt personnel a besoin d'être mélangé avec des faits impersonnels dans une proportion qui sera différente pour chaque élève. C'est dans ce travail que la médiation personnelle d'un éducateur, qui connaît intimement ses élèves, devient nécessaire et une condition naturelle dans l'enseignement.

Une fois, je me suis trouvé en compagnie de jeunes étudiants d'art et d'architecture qui voyageaient en Italie pour entrer en contact direct avec les spécimens d'art ou d'architecture qu'ils étudiaient. Quand ils étaient intéressés par la personnalité d'un artiste, comme Leonardo da Vinci ou Palladio, alors, et seulement alors, j'ai trouvé qu'ils prenaient aux œuvres un intérêt réel et qu'ils cherchaient naturellement à s'informer. L'image d'une époque passée devenait pour eux plus réelle et plus vivante par le moyen d'une personnalité et j'ai trouvé que les anecdotes ayant trait à la vie privée des personnages avaient dans ce sens un rôle au moins aussi important que les faits historiques eux-mêmes. Les remarques que l'on faisait et les preuves d'intérêt étaient convaincantes à cet égard. Par les questions posées on pouvait aussi conclure que c'était autour des personnages eux-mêmes que les associations étaient formées et que c'était d'eux que leur mémoire dépendait.

Dans l'étude de la littérature cette nécessité d'avoir une image personnelle derrière les pensées est plus vraie qu'on ne le suppose. En poésie, par exemple, on cherche à obtenir le moindre détail de la vie personnelle d'un auteur. Des détails, comme la maison qu'il habitait, les plumes qu'il tenait, deviennent très intéressants et servent à toutes sortes de déductions. Le style d'un auteur est une chose tellement personnelle et reflète si bien l'âme de l'écrivain qu'un intérêt inconnu et indéfinissable se rattache

au style d'un écrivain. L'image d'un auteur, son visage, l'apparence de ses yeux sont les choses qui sont décrites tout spécialement dans les biographies littéraires. L'empressement avec lequel les gens cherchent à avoir un interview avec un poète ou un auteur est en soi-même un fait assez évident pour montrer comme le besoin d'une connaissance personnelle est senti par tout le monde à propos d'un écrivain réputé. On emploie dans l'enseignement de la littérature le moyen de trouver un auteur typique pour chaque époque autour duquel d'autres informations plus théoriques seront concentrées. C'est un mode d'enseignement littéraire, dans lequel l'image personnelle joue son rôle. Même dans les sujets littéraires il faut reconnaître la grande place occupée par des caractères personnels. Le drame, la fiction, la poésie, la fable et les récits sont pleins de portraits personnels. Ils sont les pierres centrales dans l'intérêt littéraire. Même dans les fables et les récits qui font usage de caractères sous-humain, on trouve souvent l'emploi de la personnification comme un moyen pour tenir l'intérêt. Un arbre qui parle, un animal qui fait un discours sont assez communs dans les fables et les récits, et c'est ce qui nous montre l'inévitabilité d'un intérêt personnel pour obtenir tout intérêt intime dans les ouvrages littéraires. Dans les livres modernes pour les enfants on trouve souvent l'application de ce principe. L'emploi intelligent de ce principe de personnification pour faire les réactions complètes et pour donner une image naturelle pour remplir l'arrière-plan de la pensée dans l'enseignement ordinaire est un des moyens de premier ordre pour obtenir un intérêt naturel dans un sujet et, comme nous avons déjà dit, pour retenir un intérêt continu. Ce moyen peut aider à vivifier l'intérêt et l'imagination. Plusieurs professeurs de ma connaissance emploient ce moyen inconsciemment. J'ai souvent employé ce moyen, soit dans la forme d'une personnification simple ou d'une personnification plus compliquée, comme dans les cas cités ci-dessous, et toujours j'ai trouvé ce moyen très utile. Même dans les sujets scientifiques il est souvent utile de l'employer. Par exemple, au lieu de parler des qualités d'un gaz, on peut faire l'emploi d'un récit imaginaire ou personnel, dans lequel des faits scientifiques trouvent une place naturelle sans être seulement une énumération dans un ordre logique. On peut raconter une histoire dans laquelle un homme se tue, asphyxié par l'acide carbonique, au lieu de dire, comme c'est souvent le cas, qu'il n'entretient pas la vie. Le vrai secret de l'intérêt réside dans le fait que l'expérience qui appartient au passé d'un indi-

vidu, est sentie par un autre individu par l'intermédiaire de celui-ci. La compréhension par l'enfant est plus facile quand on le met en mesure de se mettre à la place d'une personne plus expérimentée. C'est le principe d'identification déjà reconnu par des écrivains comme John Dewey (1). Dans l'exécution de tâches ainsi conçues, il y a des réactions complètes, avec des images de fondation, ou d'arrière-plan, obtenues par une personnification directe ou indirecte, qui est l'aide la plus utile et la plus naturelle pour les enfants.

Tout enseignement implique la supposition que le maître représente l'expérience qui doit être enseignée aux élèves, mais il va sans dire que le maître, même le plus instruit ou le plus savant, ne peut pas représenter toute expérience possible. Ainsi il a besoin de s'appuyer l'expérience des autres pour compléter sa propre expérience, et en faisant les expériences des autres, indirectement, il fait par lui-même une expérience. La tâche, en éducation, est de transférer un ensemble de telles expériences à une personne moins expérimentée. Sans le moyen d'un tel transfert de l'expérience, l'enfant aura un grand gaspillage de ses efforts avant de pouvoir arriver au même niveau que d'autres qui sont aidés par les expériences des adultes. En plus, il sera mis en face d'une immense quantité d'expériences, que comporte le milieu ambiant, — et sera perdu dans une immensité sans ordre et sans système ; et l'acquisition d'expériences de façon si variée, rencontrera inévitablement plusieurs difficultés et erreurs. C'est ainsi qu'apparaît tout naturellement le besoin d'un éducateur. En rapport avec l'éducateur et sa personnalité, toute expérience gagne *ipso facto* un système, un ordre, un règlement d'une sorte ou d'une autre. La condition d'une relation bi-polaire en éducation étant ainsi accomplie, alors commence un échange graduel d'expériences d'un pôle à l'autre. C'est ainsi que la personnalité d'un éducateur aide au processus d'osmose dans le transfert de l'expérience (2).

Nous voyons comment il devient important, même dans l'enseignement journalier d'une classe, qu'un rapport intime s'éta-

(1) John Dewey, « Interest and Effort » (Boston, p. 7-14) : « The Genuine principle of interest is the principle of recognised identity of the fact to be learned or the action proposed with the growing self... Let this condition of identification once be secured and we have neither to appeal to sheer strength of will nor to occupy ourselves with making things interesting ».

(2) Plusieurs auteurs ont déjà employé ces analogies de relations éducationnelles. Cf. « Tolstoï, Educateur », par Charles Baudouin, Genève.

blisse entre le maître et l'élève. C'est cette relation intime qui doit être le moyen de communication entre les deux pôles. Dans mon travail j'ai toujours essayé de maintenir mes relations avec mes élèves aussi étroites et aussi personnelles que possible, et la tâche de l'enseignement devenait par ce moyen une chose beaucoup plus facile qu'auparavant. Le secret était de toujours rapporter toute la matière de l'enseignement à ma personne. J'ai confié en détail mes sentiments et mes pensées personnelles à chaque étape et j'ai fait ressortir les leurs. C'est ainsi que les leçons devenaient réelles pour les enfants et un plaisir égal pour les deux parties.

Ce qu'un maître peut faire à l'égard des élèves est de faire continuellement usage de sa propre personnalité pour matérialiser les idées abstraites qu'il veut leur transmettre. Dans sa personnalité il a le moyen de mettre son propre passé en rapport avec l'avenir possible de ses élèves et ainsi de former dans leurs esprits une synthèse naturelle du développement de la vie. Une telle synthèse est organique. En plus elle est adaptable aux besoins des élèves de différents âges.

Pour prendre un exemple très simple : supposons que nous voulions enseigner à un enfant comment lire l'heure sur une montre. Une description théorique et mathématique, quoique bien simple, présenterait le désavantage que l'enfant ne peut pas en expérimenter les événements sans attendre. Lors même que les événements séparés sont connus individuellement, que le mécanisme de la montre est compris, la relation, par exemple, entre l'aiguille des heures et celle des minutes, le problème de la lecture de l'heure reste souvent irrésolu pour l'enfant. La question reste encore de savoir ce qu'une montre peut avoir à faire avec le matin et le soir, etc... Ma propre expérience a été que la méthode la plus facile et la plus directe pour expliquer aux enfants cette relation consistait à stimuler l'imagination enfantine par une influence spontanée de la personnalité du maître. Racontez-leur un petit incident personnel dans lequel vous créez un rapport vivant entre vous-même, les événements simples d'une journée que vous avez vécue, et l'apparence du cadran de l'horloge. On s'aperçoit que la difficulté est ainsi facilement surmontée grâce à l'interposition de la personnalité du maître, facteur qui a le plus aidé à l'enfant pour comprendre.

Ce cas est représentatif. C'est pour cette raison qu'un instituteur, qui n'est pas spécialement doué en capacité intellectuelle, a quelquefois plus de succès avec ses élèves qu'un autre plus génial.

Si on peut dire à un élève qu'on a eu les mêmes difficultés que lui à résoudre certains problèmes en mathématique et qu'on a trouvé tel moyen efficace pour les résoudre, ce ne sera pas seulement lui aider d'une manière sympathique mais d'une manière que l'on pourrait dire organique.

La fonction du maître à l'égard de l'élève est donc de rendre possible un échange organique de la pensée, un échange né de la sympathie. Dans l'enseignement, le facteur le plus important est peut-être cette vibration de sympathie entre l'élève et le maître qui est d'ailleurs une conséquence de l'établissement des rapports naturels entre les deux : les rapports primitifs tels qu'ils existent entre les animaux et leurs petits, entre l'enfant et la mère qui ouvre inconsciemment la bouche pour lui apprendre à manger. Le phénomène d'imitation, si prononcé chez les enfants, est un autre aspect de cette sympathie des rapports naturels entre les personnalités, d'âges différents.

Dans l'éducation ancienne de l'Inde la nécessité d'obtenir cette sympathie organique était bien entendue, et reconnue publiquement par des rituels entre le maître et l'élève, préliminaire au processus de l'éducation. La citation qui suit, d'un écrivain de l'an 500 avant Jésus-Christ, témoigne, malgré son langage peu scientifique, de l'importance de cet élément dans l'éducation.

« Serrant avec la main droite la main gauche du maître, mais laissant libre le pouce, l'élève s'adressera à son professeur en disant : « Maître honoré, je vous prie de m'enseigner ». Il concentrera ses yeux et son esprit sur le maître. Il lui touchera avec l'herbe « kusa » le siège des sens. Il retiendra l'haleine pendant la période de quinze instants. Et il s'assiéra sur l'herbe « kusa » dont les feuilles se tournent vers l'est... Chaque matin il devra embrasser les pieds du maître ; il le fera aussi au commencement et à la fin d'une leçon sur le Veda... », etc...

Le transfert des attitudes personnelles.

Il y a un autre aspect de la vie enfantine dont nous devons faire mention dans ces discussions préliminaires. Ceci est le fait que les enfants, à cause de leur nature même, assimilent plus facilement les éléments globaux et personnels d'une pensée que son caractère intellectuel. Les enfants sont surtout des imitateurs. Les petits imitent les grands dans leurs attitudes, même plus que dans leurs actions. Il y a un transfert inconscient continu entre les enfants eux-mêmes et spécialement entre les adultes et les

enfants. Un médecin a dit que les enfants ressemblent à des éponges dans leur capacité d'assimiler les influences physiques qui règnent autour d'eux et ceci est bien plus vrai des influences intellectuelles morales et spirituelles. Quiconque lit cette étude, spécialement s'il a à faire à des jeunes, aura dans l'esprit d'innombrables exemples de ces phénomènes. Moi-même je voudrais en citer deux ou trois qui m'ont spécialement frappé. Je me rappelle une petite fille de sept ans qui imitait les attitudes d'un garçon un peu plus âgé qu'elle, et qui louchait. Une autre petite fille de huit ans imitait la prononciation et les moindres petits mouvements et attitudes d'une compagne de trois ans plus âgée qu'elle. Un garçon de douze ans de ma connaissance admirait comme héros un garçon de seize ans. Après une année dans le pensionnat le grand garçon quitta l'école. Le jeune ami remplit automatiquement le vide ainsi créé. Le grand avait eu la responsabilité de sonner la trompette et la cloche pour le commencement et la fin des leçons ; après son départ le jeune garçon reprit et continua ces devoirs avec la même exactitude et surtout de la même manière que son ami. Mais cette précision qui caractérisait toutes les activités dans lesquelles le plus jeune imitait l'ainé était entièrement absente de ses autres actions. Et son imitation de l'ainé se trouvait aussi dans des pratiques curieuses comme la suivante : le grand garçon avait l'habitude, au « football », quand il avait manqué le ballon de tomber par terre pour exprimer son désappointement ; le plus jeune adopta cette habitude et la continua pendant plus d'une année après que l'ainé eût quitté le pensionnat.

Cette imitation d'une attitude a un effet très marqué sur l'acquisition d'une langue chez les enfants. Ils apprennent d'abord les paroles et les phrases qui expriment les émotions de ces attitudes. Par exemple, un enfant qui apprend l'anglais commencera avec des phrases comme « I don't care » ou « Get away ». Une petite fille hollandaise qui essayait de parler l'anglais avait un répertoire de phrases comme « I don't have to », « I don't like to », et d'autres du même genre.

Une des plus grandes objections dans l'enseignement des enfants en classe est le fait que le maître et ses élèves sont forcés de prendre les attitudes opposées : celles d'enseigner et d'apprendre. Cette opposition ajoute aux conditions déjà assez artificielles de la salle de classe. A mon école expérimentale de Fernhill (Inde), je passais plusieurs heures de la journée à étudier dans la même salle que les enfants. Tous observaient rigoureusement le

silence et s'occupaient naturellement à étudier aussi. Quand je m'étais bien absorbé dans ma tâche, je trouvais toujours en sortant de ma concentration que tous les autres se trouvaient dans une concentration semblable.

Les possibilités de donner de tels exemples par soi-même pour que les élèves les imitent inconsciemment sont une grande force potentielle pour l'éducation dans les mains d'un maître qui les reconnaît et qui les emploie. Ce n'est pas seulement la forme concrète qui soutiendra l'idée, que l'on donne ainsi à l'enfant, c'est l'attitude psychologique elle-même qui peut leur être transmise aussi, et ceci est peut-être même plus important que cela en contribuant à la stabilité du progrès de l'élève dans sa croissance intellectuelle et spirituelle. C'est aussi un facteur dans la vie physique. La chatte enseigne à ses petits la chasse aux souris en la faisant elle-même devant eux. Les chiens de chasse se laissent diriger par un chien conducteur. Un enfant voudrait devenir jardinier, ramoneur ou cordonnier selon la dernière connaissance qui a attiré son admiration, et cette admiration est souvent plutôt gagnée par certains traits dans la manière d'être que par des actions importantes. Je me rappelle un de mes élèves dans l'Inde qui imitait une habitude que j'avais de me tenir le cou avec la main gauche. Dans l'écriture aussi l'imitation des manières était vraiment remarquable parmi beaucoup de mes élèves. Quant aux attitudes morales j'ai observé qu'on peut souvent prédire ce qu'un enfant fera sous de certaines influences quand on sait ce que son maître ferait dans des conditions semblables ; et il va sans dire que de telles attitudes personnelles restent longtemps chez les élèves et constituent un moyen très efficace dans l'éducation.

Les relations personnelles dans l'éducation.

Lorsque dans le processus de la compréhension l'image d'une idée est fournie par la même personne, nous observons le début des relations personnelles dans l'éducation. Les relations personnelles ne deviendront vraiment efficaces, pédagogiquement, que lorsque nous pourrons reconnaître en elles les trois conditions qui les règlent. La première condition est celle de la *continuité* dont nous venons de parler. Les deux autres sont la concentration ou l'*unité* des relations, ainsi que le principe de la *substitution* qu'elles comportent. Cette dernière est la plus importante des trois.

Celle de ces conditions dont la nécessité saute le plus aux yeux est celle de l'unité. Les enfants, et spécialement les tout

jeunes, préfèrent aimer intimement une personne et être guidés uniquement par elle, que par plusieurs. Comme nous l'avons déjà vu dans un paragraphe précédent, les enfants ne sont pas en rapport avec un grand groupe de personnes, même dans les relations intellectuelles normales. Cette tendance s'accroît encore bien davantage lorsqu'il s'agit de la vie émotionnelle de l'enfant. Comme la nature fournit l'enfant d'un père ou d'une mère comme guide, ainsi le meilleur plan pour les relations éducatives est d'imiter la nature et de faire guider l'enfant principalement par une personne.

T. était une petite fille de trois ans que l'on mit à l'école. Sa mère vivait près de l'école et lui tenait compagnie. Quelquefois la mère quittait l'enfant pour une période plus ou moins longue. L'enfant se révolta contre ces absences et la pria les larmes aux yeux de rester près d'elle. Une fois, la mère fut obligée de la quitter sans la prévenir, et cela blessa les sentiments de l'enfant à tel point qu'elle refusa de se consoler ou de se réconcilier dans cette affaire. Il était extrêmement difficile de se l'attacher pendant que la mère était présente. Par la contrainte elle semblait se soumettre à son sort, souvent avec des larmes inconsolables. Elle choisit alors une personne favorite à laquelle elle s'habitua quelque peu. Subconsciemment la figure de cette personne domina toutes les autres. Elle désirait tenir la main de cette personne même lorsqu'elle jouait avec d'autres enfants. Lorsque la personne s'éloignait hors de sa vue, l'enfant pleurait et l'appelait. A l'heure des leçons, l'enfant devait souvent changer de maîtresse. Ceci était pour elle une sorte d'épreuve et elle voulait au début toujours rester avec la même personne. Bien vite elle trouvait que c'était une habitude de tous les jours de changer de maîtresse pendant quelque temps et de revenir ensuite à la personne accoutumée ; elle commençait ensuite à regarder ce changement comme une sorte de jeu. Elle était très consciente de chaque heure de changement. Lorsque la cloche sonnait pour le changement de classe, elle était déjà près de la maîtresse de la leçon suivante.

Elle ne regrettait pas sa séparation de la première personne à laquelle elle s'était attachée, mais elle s'approchait tout naturellement de son nouveau professeur. Ce qui était surtout intéressant était le fait que, même là, l'enfant regardait l'adulte avec une complète confiance et qu'elle en excluait tous les autres pendant ce temps. La première personne était oubliée pour le moment, et sa place dans l'esprit de l'enfant était complètement occupée par la nouvelle personne. Ceci devenait très clairement

évident par l'importance que l'enfant elle-même attachait à l'action de changer de mains, ainsi que par sa conduite ultérieure. La réaction naturelle à une telle intimité est une certaine exclusivité envers les autres. Un enfant qui se fait caresser par une personne avec laquelle elle a des relations d'intimité montre fréquemment une répulsion envers d'autres, spécialement envers d'autres enfants. Les deux amis créent un monde d'intimité entre eux dans lequel il n'y a pas place pour d'autres. Cette sorte de réaction s'observe très fréquemment chez des petits qui sont dans les mains d'une personne qu'ils aiment. Souvent ils regardent avec désapprobation les personnes qui pourraient s'approcher, en leur demandant de s'éloigner, ou, quelquefois, en les frappant, dans un sentiment qui paraît être de la jalousie. Ce n'est pourtant pas de la véritable jalousie mais simplement une exclusivité résultant d'une satisfaction ou d'une satiété. Ce fait s'oppose souvent à l'ensemble des relations qui constituent la vie d'école d'un enfant, et lorsque l'esprit d'un enfant est dominé par une personne qui n'est pas responsable de son éducation, le problème devient difficile pour l'éducateur. L'autorité devient antinaturelle et les relations se font de plus en plus tendues. J'ai vu plusieurs exemples, dans les internats que j'ai visités, où l'intimité entre un maître et un élève aboutissait à une sorte de favoritisme qui faisait que l'enfant avait des relations tendues avec les autres avec lesquels sa vie d'école la mettait en contact. Ainsi donc tout en reconnaissant le fait que l'enfant souhaite naturellement la compagnie et l'amitié d'une personne à la fois, dans son école, il faut faire attention que la personne choisie en vue d'une telle intimité exclusive soit en même temps qualifiée pour prendre la responsabilité de la plus grande partie de la croissance éducative de l'enfant.

Nous avons déjà fait allusion à ce fait que dans le cas de jeunes enfants, il n'y a place que pour une personne à la fois. Ceci nous amène à considérer avec plus de détails ce que nous voulons dire par la « substitution », qui est un autre principe réglant les relations éducatives. Cette conception est basée sur le fait que l'enfant tâche toujours, dans ses relations, de retenir ses habitudes naturelles, autant que possible. Lorsque l'enfant est enlevé de sa vie de famille, il se tourne tout naturellement vers d'autres qui représenteront pour lui ses relations parentales. L'enfant réagit envers ces personnes comme si elles étaient ses parents naturels. Ce phénomène implique la supposition qu'il y a des attitudes spécifiques de relations qui sont naturelles à des enfants d'un certain âge, et qu'ils projettent pour ainsi dire sur quiconque

se trouve en contact avec eux et plus spécialement sur ceux qui remplissent, pour eux, la fonction de parents. Ce phénomène de substitution s'observe si communément chez les enfants qu'il n'aurait pas besoin d'une vérification spéciale. Nous mentionnerons toutefois quelques exemples qui ont une valeur expérimentale en la matière.

On observe quelquefois ce phénomène de substitution dans une situation de relations toutes simplées comme celles d'avoir, à côté de l'enfant, un monsieur et une dame étrangers pendant une promenade. Dans sa naïveté enfantine il lui arrivera souvent de dire que l'un est son père et l'autre sa mère. Cette situation expérimentale est encore plus favorable pour l'observation du phénomène de substitutions simples, lorsque l'un de ses vrais parents est présent et que l'autre qui est absent manque à l'enfant pendant longtemps. Dans ce cas il est presque certain que l'enfant réagira à la situation en complétant sa réaction relationnelle et en appelant l'étranger du nom du parent absent. Ceci peut s'observer même chez des enfants plus âgés, de 6 ou 7 ans.

Des enfants séparés de leurs parents essaient de maintenir vivantes leurs relations avec leurs parents pendant un certain temps, mais plus tard lorsqu'ils restent confiés aux soins continus d'autres personnes, ils projettent leur attitude relationnelle sur ces étrangers. En d'autres termes l'enfant remplit constamment des vides accidentels en substituant un remplaçant pour la personne réelle. Dans une école avec internat cette réaction s'observe plus facilement que dans une école externe où les relations sont plus partielles. Avec une certaine personne qui, par exemple, le met au lit ou exerce sur lui une autorité personnelle d'une manière ou d'une autre, l'enfant aura des réactions plus naturelles qu'avec d'autres. Cela est vrai même pour des bébés en-dessous de l'âge de trois ans. Mes investigations dans un hôpital pour enfants à Lausanne ont confirmé ce point de vue, et les sœurs qui me racontaient leurs expériences s'accordaient à dire que les enfants se conduisaient bien mieux et aimaient bien davantage les sœurs qui paraissaient leur parler avec autorité que celles qui n'étaient que « bonnes » pour les enfants. Nous reviendrons plus tard à cette question de la sorte d'autorité à employer. Qu'il suffise d'insister ici sur le fait qu'il est naturel pour les enfants de faire des substitutions et qu'il y a des conditions spécialement favorables pour les effectuer.

Dans des relations éducatives, surtout dans celles qui visent à produire des changements profonds du caractère ou à aider les

tendances personnelles à se développer, cette substitution est un instrument puissant dans les mains de l'éducateur.

Une situation expérimentale à laquelle j'ai assisté m'a semblé jeter davantage de lumière sur les détails de la nature de la substitution. Il s'agissait du petit A (Anglo-Suisse, 7 ans). Ce garçon avait été séparé de sa mère pendant presque deux ans. L'image de la mère avait été complètement effacée de son esprit. Il vivait à l'école où une dame prenait soin de lui. L'enfant s'était attaché à elle et réagissait envers elle comme envers une mère. La substitution semblait complète. Un jour pourtant la mère arriva d'une façon inattendue. Il reconnut vaguement quelques traits familiers du visage de sa mère et la regarda avec un intérêt extasié pendant quelque temps, tandis que sa figure montrait une confusion extrême. Finalement il s'approcha de sa véritable mère et pendant le reste de la journée où sa mère fut présente, il oublia complètement la présence de sa mère adoptive. Cela était d'autant plus frappant qu'il avait l'habitude de ne rien faire sans le secours de celle-ci. Maintenant toute son attitude était changée. La mère semblait occuper toute son attention. Ceci montre comment une relation en déplace une autre et comment il est impossible pour un enfant d'avoir des relations identiques envers deux personnes en même temps. Après le départ de la mère, l'enfant revint tout naturellement vers la personne qui s'occupait de lui. Mentionnons encore à propos de ce cas, que la mère avait amené à l'école la sœur de ce garçon, une petite fille qu'il n'avait pas vue depuis très longtemps. Le garçon prit un grand intérêt à sa sœur. Une fois que sa mère et sa sœur furent parties, il répéta à sa mère adoptive qu'il les aimait. Pour la première fois on le vit se préoccuper de quelqu'un. A table, lorsque sa petite sœur avait laissé tomber quelque chose, il s'arrêta, sérieusement préoccupé par cet événement, tandis qu'à une autre occasion il aurait seulement ri. Il ressort nettement de ces observations que les relations naturelles ont un effet salutaire sur les enfants et que, lorsqu'elles sont sérieuses, elles atteignent un niveau subjectif plus profond dans la vie individuelle des enfants ; en l'absence d'objets naturels d'affection, ils tâchent de leur mieux d'opérer une substitution.

Pendant mon travail j'ai souvent observé les réactions émotives des enfants. La plupart du temps ils ont l'ennui de leur famille, ou bien ils sont affectivement affamés. J'en ai fait l'expérience très nette, par exemple, dans le cas d'enfants orphelins de plus de treize ou quatorze ans. Il suffit d'appeler un garçon

orphelin dans n'importe quel internat et de lui manifester un intérêt personnel. Leurs yeux se remplissent quelquefois de larmes lorsque vous parlez d'eux avec sympathie, et ils entrent invariablement avec vous, dans une intimité plus étroite, comme un chat ou un autre animal que l'on flatterait ou caresserait. C'est là une tendance naturelle chez eux. On peut observer le même phénomène chez des enfants non orphelins, mais à un degré moins marqué. Lorsqu'ils ont été séparés de leurs parents pendant longtemps et qu'ils n'ont pas la perspective prochaine de les revoir, les conditions se trouvent les plus favorables pour établir de bonnes relations éducatives avec leurs maîtres. Dans la vie courante des écoles-internats où j'ai été, j'ai entendu exprimer par les petits et par les grands, ce besoin de relations qui satisferait leurs besoins innés. L'intensité de ce besoin se remarque dans la nature de son expression ; et cette intensité démontre combien il est important pour un progrès ordonné, de satisfaire ces besoins primaires chez les enfants en période de croissance ; elle démontre aussi combien sont puissantes les forces que peut manier et diriger le véritable éducateur.

J'ai souvent eu la surveillance du jeu de très petits enfants, comme une partie de leur programme de l'après-midi. C'était la première classe dans un certain internat ; la plupart des enfants étaient au-dessous de cinq ans, un ou deux seulement en avaient six. Quelquefois ils organisaient leurs propres jeux. Je leur proposais le jeu de tenir un ménage ; d'autres fois je les laissais à eux-mêmes. Un jeu, en particulier, revenait toujours : il consistait à jouer au père et à l'enfant, ou plus souvent, à la mère et à l'enfant. Cela semblait si spontané à ces enfants laissés à l'école, et cela paraissait les satisfaire si évidemment que l'on avait une impression nette de l'absence de certaines satisfactions relationnelles naturelles aux enfants. Dans certains cas extrêmes, j'ai même pu observer dans les jeux spontanés et libres des enfants, que leur recherche d'affection prend une forme analogue aux relations maritales. Cela a quelque chose de pathétique de voir un petit garçon poussé aux limites extrêmes du besoin de compensation émotive et qui se réfugie dans les bras d'un autre enfant pour chercher la consolation. Une telle camaraderie sentimentale avec des enfants du même âge n'est pas tout à fait naturelle à des enfants en-dessous de l'âge de sept ou huit ans ; et ce n'est que dans un ou deux cas que j'ai pu observer ce type d'expression du besoin de relations.

Une fois que les enfants ont grandi et qu'ils ont, pour ainsi

dire, pris l'habitude des réactions relationnelles avec des étrangers, ce besoin de relations affectives persiste toujours, mais sous la forme de sentiments plus subjectifs. J'avais l'habitude de prendre quelques enfants de l'âge de neuf à dix ans pour des promenades d'étude de la nature. C'étaient des garçons et des fillettes ; leurs conversations montraient souvent qu'ils s'en-nuyaient de leurs familles. Pour ne citer qu'un exemple, il y avait là une fille de dix ans dont les parents étaient absents. Une institutrice de l'école était très bonne pour elle et la traitait comme sa propre fille ; et l'enfant aussi avait appris à regarder l'étrangère avec affection. Ce jour-là, elle vit un avion qui passait, elle le regarda et dit tout à coup que son père et sa mère étaient à l'intérieur. C'était de l'imagination pure, et elle s'en rendait très bien compte, mais elle aimait beaucoup « prétendre » — pour employer sa propre expression — qu'ils étaient vraiment dans l'avion.

A plusieurs reprises elle les appela « Maman, Papa » etc. avec une satisfaction visible. Après quelque temps il lui fallut quitter l'école pour rentrer chez ses parents, et à cette occasion elle dit explicitement qu'elle était aussi attachée à l'école qu'à sa famille. Une des institutrices de l'école était devenue pour elle une véritable seconde mère et elle souhaitait ardemment trouver le moyen de ne perdre ni l'une ni l'autre. Voici donc un cas où la substitution est devenue aussi forte qu'une relation naturelle.

De ces exemples il ressort deux faits : premièrement, qu'il persiste chez les enfants une nécessité marquée pour des relations qui apporteront dans leur vie émotive les compensations nécessaires ; et deuxièmement, que ce besoin est toujours satisfait au moyen d'une substitution de relations personnelles avec un étranger.

La troisième des conditions requises pour de bonnes relations éducatives est, comme nous l'avons dit, la *continuité* ou l'aspect « temps » de ces relations, et il va sans dire que plus est longue l'occasion donnée à l'éducateur d'étudier son élève, et à l'enfant de s'habituer à son maître, mieux cela vaudra pour le résultat éducatif. La substitution et la concentration des relations (d'autorité ou de dépendance, suivant le cas) dont nous avons parlé plus haut, tout cela est complété et achevé par cette continuité dans le temps.

En premier lieu, les enfants s'attendent naturellement à une continuité de relations. Dans quelques-uns des cas cités plus haut nous avons vu les enfants se révolter naturellement contre un changement continu de relations, particulièrement contre le fait de passer fréquemment de l'autorité d'une personne à celle d'une

autre. Dans beaucoup des écoles-internats que j'ai visitées, j'ai eu l'occasion d'entendre les opinions des enfants sur ce sujet. Ceci était spécialement fréquent dans le cas d'une école en Europe dont la majorité des enfants, qui étaient Américains et Anglais, restaient pendant peu de temps afin d'apprendre la langue du pays, tandis que les parents voyageaient en Europe pendant quelques mois, ou pendant quelques semaines. Après leur séjour, les enfants étaient ramenés dans leurs écoles habituelles. Les maîtres aussi bien que les élèves, ressentaient l'extrême inconvénient de ces relations temporaires. Les enfants avaient perpétuellement l'impression qu'une tâche particulière ou un effort fait dans une direction quelconque, à l'école, n'allait pas durer longtemps et était susceptible d'être interrompu tôt ou tard. De leur côté, les maîtres pensaient que l'enfant ne serait pas disponible pendant longtemps pour leur effort pédagogique et que les tendances qu'ils cultiveraient en lui seraient susceptibles d'être complètement changées dans les mains d'un autre éducateur qui pourrait entreprendre sa tâche avec une attitude différente. Trois ou quatre semaines avant le départ de l'enfant, j'ai souvent remarqué une diminution de l'effort fourni, j'ai aussi entendu les instituteurs exprimer leur mécontentement à cause de la trop courte durée du séjour de leur élève. Comme la philosophie pédagogique varie considérablement d'une nation à une autre, d'une institution à une autre, et même d'un éducateur individuel à un autre, on comprendra qu'un tel changement d'éducation ne tend pas à produire des résultats durables. Inversement, j'ai fait l'expérience bien des fois, que le fait même d'avoir conscience qu'une relation éducative sera durable rend le caractère de cette relation tel qu'il aide l'éducation. Alors, la relation commence à ressembler à une relation parentale naturelle, et devient ainsi intimement personnelle. Les occasions d'observation et d'influence mutuelles s'intensifient. Les relations deviennent automatiquement plus sérieuses et propices à un effort continu jusqu'à l'obtention d'un résultat. La durée des relations aidera à étendre leur champ dans les niveaux intellectuels et émotifs de la personnalité. L'action et la réaction continues tendent à produire une influence mutuelle pour le bien, ce qui achève les relations éducatives.

Les trois principes auxquels nous avons fait allusion dans les paragraphes précédents ont été suffisamment reconnus par des éducateurs comme Rousseau. A propos de la nécessité de la concentration (unité) de l'autorité, il écrit dans son *Emile* : « Pour être bien conduit l'enfant ne doit suivre qu'un seul guide » (*Emile*,

p. 26, Bibl. Larousse). Les autres conditions des relations éducatives ont aussi été nettement décrites par Rousseau. En ce qui concerne, par exemple, le principe de substitution, nous lisons ceci (p. 38) : « Emile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition.

« J'y dois ajouter celle-ci, qui n'en est qu'une suite, qu'on ne nous ôtera jamais l'un à l'autre que de notre consentement. Cette clause est essentielle, et je voudrais même que l'élève et le gouverneur se regardassent tellement comme inséparables, que le sort de leurs jours fût toujours entre eux un objet commun. Sitôt qu'ils envisagent dans l'éloignement leur séparation, sitôt qu'ils prévoient le moment qui doit les rendre étrangers l'un à l'autre, ils le sont déjà ; chacun fait son petit système à part, et tous deux, occupés du temps où ils ne seront plus ensemble, n'y restent qu'à contre-cœur. Le disciple ne regarde le maître que comme l'enseigne et le fléau de l'enfance ; le maître ne regarde le disciple que comme un lourd fardeau dont il brûle d'être déchargé : ils aspirent de concert au moment de se voir délivrer l'un de l'autre, et comme il n'y a jamais entre eux de véritable attachement, l'un doit avoir peu de vigilance, l'autre peu de docilité.

« Mais quand ils se regardent comme devant passer leurs jours ensemble, il leur importe de se faire aimer l'un de l'autre, et par cela même ils se deviennent chers. L'élève ne rougit point de suivre dans son enfance l'ami qu'il doit avoir étant grand ; le gouverneur prend intérêt à des soins dont il doit recueillir le fruit, et tout le mérite qu'il donne à son élève est un fonds qu'il place au profit de ses vieux jours ».

Dans l'ancienne pédagogie hindoue, on mettait au premier rang des conditions d'une éducation véritable des relations de ce genre.

Premièrement on insistait beaucoup sur le bon choix du maître ou Gourou. Dans les anciennes écritures hindoues on lit que des étudiants voyagent de pays en pays à la recherche d'une personne convenable pour les instruire. A l'époque du Bouddha le choix du maître était une cérémonie qui reliait les deux pour toute leur vie à partir du moment de ce choix libre, comme dans le cas d'un mariage. Dans l'éducation brahmanique qui est d'origine plus ancienne encore, il existait une relation semblable entre les vies du maître et de l'élève. Quelquefois, les élèves quittaient

leur maître après une, deux, voire même trois décades, mais même après cette période d'instruction ils se considéraient plus ou moins dans cette même relation de Gourou et Sishya. Souvent on posait sa candidature à la « fonction » de disciple, ce qui donnait lieu parfois à une cérémonie d'initiation ; autrement les formalités se bornaient à entrer dans la maison du Gourou avec un fagot de combustible pour le feu du ménage de celui-ci. On regardait cela comme un symbole de la vie de service que l'élève était prêt à mener avec son Gourou (1).

La vie comme membre de la famille ou du ménage du Gourou était très longue et ininterrompue. Depuis le moment du choix mutuel, l'élève devait regarder son maître avec affection et respect filial, et le maître considérait son élève comme un de ses fils. Nous trouvons ainsi le principe de la substitution accepté dans ces périodes anciennes. Dans les Upanishads, nous lisons çà et là (par exemple dans la Khandogya Upanishad, Khanda 10), le récit d'un élève qui avait servi son maître depuis des décades, sans obtenir la grâce de celui-ci. Le Kadambari de Bâna et la Uttara Rama Charita de Bhavabhooti contiennent des références détaillées concernant la vie dans de telles institutions ou écoles-foyer de l'Inde ancienne ; ils révèlent le fait que c'était une pratique reconnue de subir des austérités prolongées et de se soumettre à une discipline rigoureuse pendant des années avant d'obtenir l'instruction. Keay (*ibid.*, p. 31) parle de Magasthenes, un Grec qui visita l'Inde aux environs de l'an 300 avant Jésus-Christ, qui nous rend témoignage du fait que c'était une habitude des étudiants hindous de passer 37 ans aux études. Les Védas et les Upanishads contiennent des références fréquentes sur cet aspect de la vie éducative de l'Inde ancienne. (Cf. Sacred Books of the East, edited by F. Max Muller, Vols. 1, 2, 12, 14, 15, 25). On appelait la vie de l'élève dans la maison du Gourou : Gurukulavâsa, et c'était une période ininterrompue qui atteignait quelquefois une ou plusieurs décades. C'est ainsi que l'on insistait, après le choix du maître, sur la continuité des relations avec celui-ci.

On voit nettement combien les relations entre Gourou et

(1) Cf. Keay : Ancient Indian Education, p. 23. Lorsqu'un étudiant désirait devenir l'étudiant d'un maître, la méthode d'application habituelle était de l'approcher, un fagot dans les mains ; c'était là un signe que l'élève désirait le servir et l'aider à maintenir le feu sacré. Nous lisons, à ce propos, qu'au temps de Bouddha on enjoignait à l'élève, parmi d'autres conditions, de regarder son maître comme son père, et au maître de considérer l'élève comme son fils (*ibid.*, p. 90).

Sishya étaient complètes vu l'autorité absolue qu'avait le Gourou sur la vie publique et privée de l'élève, ainsi que les menus détails d'intervention personnelle dont disposait le maître. On voit comment sous un tel régime d'intimité, l'élève était naturellement amené à se conformer de plus en plus au point de vue du maître. Dans le Mahâbharata, nous lisons l'histoire d'Upamanyu et de sa vie d'étudiant, qui illustrera la nature de l'autorité à laquelle un élève était soumis. Upamanyu avait fait paître le bétail de la maison de son maître pendant plusieurs années. Quand il avait faim, il mendiait sa nourriture dans un village voisin. A la tombée de la nuit, il s'en revenait à son maître pour lui dire tout ce qu'il avait fait pendant la journée. Il saluait le Gourou et se tenait debout près de lui. Le Gourou n'était pas content et il lui dit un jour que ce n'était pas bien de mendier sa nourriture dans le village parce qu'ainsi, il devenait un concurrent pour ceux qui suivaient la profession de mendiant avant lui. Le lendemain, lorsque le pauvre garçon eut faim, par respect pour les paroles du maître, il s'abstint de mendier sa nourriture, mais se mit à traire une des vaches de son troupeau et satisfît ainsi à sa faim. Lorsqu'il revint vers son maître à la tombée de la nuit, celui-ci le réprimanda de nouveau en disant que le lait de la vache appartenait au veau et non à lui. Le lendemain, le garçon revint à la tombée de la nuit, en disant qu'il avait bu l'écume qui tombait de la bouche du veau en train de têter son lait. On lui défendit même cela, et l'histoire raconte qu'en désespoir de cause, le garçon affamé mangea les feuilles d'une plante vénéneuse. Cela le rendit aveugle et il ne put rentrer chez le Gourou ce soir-là. A la tombée de la nuit, il essayait toujours de reconduire le troupeau, et pendant qu'il faisait son chemin à tâtons, il tomba dans un vieux puits, dont il ne put sortir. Le Gourou qui avait voulu éprouver à dessein la dévotion de son élève, se hâta vers le pâturage en appelant anxieusement et à haute voix le nom de son disciple. Le garçon lui répondit du fond de son puits. Enfin le Gourou fut convaincu de la dévotion persistante de ce garçon, et il réussit avec le secours de Dieu, à lui rendre la vue ; il le bénit du don de la connaissance directe sans avoir eu besoin de l'instruire formellement. « Que la philosophie et la morale se dévoilent à vous », dit-il, et elles se dévoilèrent à lui et il fut ainsi capable de finir sa carrière éducative grâce à cette seule qualité de dévotion au maître. A travers les exagérations et les ornements mythiques d'histoires comme celles-ci, nous pouvons nous faire une idée de l'opinion publique sur les bonnes relations entre l'élève

et le maître dans ces temps anciens. A propos de cette relation, Keay explique ceci : « Un développement de la relation entre maître et élève que nous avons déjà esquissé, était l'exaltation du maître, jusqu'à devenir un objet d'adoration pour son élève » (p. 50).

Il y a des indications suffisantes dans ces écritures anciennes que l'on avait aussi reconnu le principe de la substitution. Dans l'éducation hindoue orthodoxe des premiers temps, il arriva souvent que le maître et le père furent la même personne. Lorsque ce n'était pas le cas, le maître considérait son élève comme son fils. Il l'appelait invariablement son fils. Keay mentionne par exemple que le maître ne devait pas seulement l'aimer comme son propre fils, mais qu'il devait lui accorder sa complète attention dans l'enseignement de la science sacrée, sans lui en cacher aucune partie. D'autre part, les règles de conduite de l'élève vis-à-vis de son maître créaient également une intimité aussi complète qu'envers des parents. Nous lisons les règles suivantes (op. cit. p. 33) : « On enjoignait une stricte obéissance..... Dans aucun cas l'élève ne devait contredire le maître ; il devait toujours occuper une couche plus basse que celle du maître. Il avait le devoir de se lever, le matin, avant son maître, et de ne se retirer le soir qu'après lui », etc..., etc... Tout cela jette une lumière intéressante sur l'intimité très complète des relations personnelles qui existaient entre maître et élève. C'est dans l'éducation bouddhiste où les maîtres étaient des moines et non des chefs de maison, que ce principe de la substitution des relations a été le plus nettement mis en relief. Keay cite (op. cit. p. 90) Mahāvagga (I.25), où le Bouddha décrète : « Je prescris, oh Bhikkus, que les jeunes bhikkus choisissent un Upajjhāya (ou précepteur). L'Upajjhāya, oh Bhikkus, considérera le Saddhivihārika (ou élève) comme un fils ; le Saddhivihārika considérera le Upajjhāya comme un père ».

Nous voyons donc que les principes gouvernant les relations éducatives ont été reconnus par des philosophes, comme Rousseau, aussi bien que dans les anciennes écritures hindoues.

A côté de ces concepts concernant l'individualité et les principes des relations éducatives, il y en a quelques autres qui appartiennent proprement aux aspects dynamiques du processus éducatif. Avant de terminer ce chapitre nous allons donc traiter de quelques-uns des principes touchant les influences éducatives.

Le premier et le plus important de ces principes est celui de l'équilibre à maintenir pendant toute la période du processus éducatif d'un individu. Dans le chapitre précédent nous avons déjà

fait allusion aux concepts de la compensation et du développement harmonieux. Nous proposons cette désignation nouvelle qui les englobe tous deux. En effet, la fonction principale des relations éducatives bi-polaires peut être considérée comme le maintien constant d'un équilibre entre les aspects positifs et négatifs du développement de l'individu dans le processus éducatif.

Le maintien de l'équilibre dans l'éducation.

La question du maintien de l'équilibre entre les influences positives et négatives pendant la croissance est d'une importance capitale en éducation. Une analogie simple éclairera peut-être ce point de vue. Les botanistes et les cultivateurs reconnaissent le fait que dans la vie des plantes, il n'est pas bon que les graines d'un arbre soient trop protégées par l'ombre et la proximité de l'arbre parent, au delà des tous premiers stades de développement du jeune arbre. Si l'on essaie de faire pousser une plante dans une serre chaude en lui procurant trop de nourriture et de protection, on trouve que la plante ne croît pas normalement. Quoique les premières feuilles soient épaisses et de couleur foncée, les feuilles suivantes deviennent plus petites, et les fleurs et les fruits sont petits et dégénérés, tandis qu'une plante sauvage prospère bien mieux avec moins de nourriture et de protection. La même chose est vraie dans la vie de l'enfant. Si nous procurons à l'enfant une protection et une nourriture excessives, l'enfant s'affaiblira. A chaque étape de sa vie, l'enfant a besoin de vaincre des résistances naturelles ; car c'est en triomphant des résistances naturelles qui s'opposent à sa croissance, qu'il se construit une route vers une vie libre, pleine et indépendante. Ainsi les deux facteurs de *protection* et de *résistance* pourraient être considérés comme des pôles entre lesquels il est nécessaire de maintenir l'*équilibre*, dans le processus dont nous venons de parler.

Aucun autre principe n'est plus important dans les premiers soins à donner aux enfants que ce principe de l'équilibre des influences, et Rousseau, qui reconnut l'importance que jouent les relations personnelles dans l'accomplissement de cette fonction, écrit ceci :

« Point de mère, point d'enfant. Entre eux les devoirs sont réciproques, et s'ils sont mal remplis d'un côté ils seront négligés de l'autre. L'enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu'il le doit. Si la voix du sang n'est fortifiée par l'habitude et les soins, elle s'éteint dans les premières années, et le cœur meurt, pour

ainsi dire, avant que de naître. Nous voilà dès les premiers pas hors de la nature.

On en sort encore par une route opposée, lorsqu'au lieu de négliger les soins de mère, une femme les porte à l'excès ; lorsqu'elle fait de son enfant son idole ; qu'elle augmente et nourrit sa faiblesse pour l'empêcher de la sentir, et qu'espérant le soustraire aux lois de la nature, elle écarte de lui des atteintes pénibles, sans songer combien, pour quelques incommodités dont elle le préserve un moment, elle accumule au loin d'accidents et de périls sur sa tête, et combien c'est une précaution barbare de prolonger la faiblesse de l'enfance sous la fatigue des hommes faits. Thétis, pour rendre son fils invulnérable, le plonge, dit la fable, dans l'eau du Styx. Cette allégorie est belle et claire. Les mères cruelles dont je parle font autrement : à force de plonger leurs enfants dans la mollesse, elles les préparent à la souffrance, elles ouvrent leurs pores aux maux de toute espèce, dont ils ne manqueront pas d'être la proie étant grands.

Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace... » (p. 32). A un autre endroit de l'Emile, Rousseau rend encore plus clair ce principe d'équilibre, en écrivant (p. 60) :

« Il y a un excès de rigueur et un excès d'indulgence, tous deux également à éviter. Si vous laissez pâtir les enfants, vous les rendez actuellement misérables ; si vous leur épargnez avec trop de soin toute espèce de mal-être, vous leur préparez de grandes misères, vous les rendez délicats, sensibles ; vous les sortez de leur état d'hommes dans lequel ils rentreront un jour malgré vous. Pour ne pas les exposer à quelques maux de la nature, vous êtes l'artisan de ceux qu'elle ne leur a pas donnés... ».

Cet équilibre est de la plus grande importance, à partir même des premières années de la vie de l'enfant. Les médecins connaissent bien l'absence d'équilibre qui se manifeste dans les maladies telles que l'athrepsie et l'atrophie, et qui, produites toutes les deux par une nutrition défectueuse, ont des caractéristiques opposées, suivant les autorités récentes (1).

Ceci est vrai aussi dans la vie de l'élève, dans un sens plus étendu. Le maître doit sentir son chemin grâce à l'intuition, et

(1) Cf. le « Précis d'Alimentation des jeunes Enfants » par le Dr Eugène Terrien (Paris, Steinheil, Ed.), p. 198 : « Pendant longtemps, en France tout au moins, l'atrophie et l'athrepsie furent confondues dans une même description... C'est à Variot que revient en grande partie le mérite d'avoir insisté sur cette distinction, *en opposant*, comme l'avaient fait déjà les Allemands, l'atrophie simple pondérale à l'athrepsie des enfants plus jeunes ».

une telle intuition n'est possible que quand les relations éducatives remplissent toutes les conditions que nous avons mentionnées plus haut. Le processus éducatif tel que nous l'avons déjà discuté ressemble au phénomène du sevrage d'un enfant, et un mauvais sevrage (1), dans le sens éducatif du mot, peut causer toutes sortes de retards, de précocités, d'anomalités et de défauts d'adaptation dans la vie éducative.

Généralement parlant, il est possible de diviser toutes les influences et relations éducatives en des influences positives et des influences négatives. Ces termes de positif et de négatif s'expliquent plus facilement à propos de l'influence du milieu sur les tendances personnelles de l'élève qu'à propos des influences personnelles. Nous discuterons donc d'abord celles-là avant de parler des différentes sortes d'influences personnelles.

Une des distinctions les plus générales que l'on puisse faire serait entre l'influence de l'école et celle de la famille ; dans les cas les plus représentatifs, ces influences ont des caractéristiques opposées par rapport à la croissance et à l'adaptation des tendances personnelles de l'élève. Le foyer est l'endroit proverbiallement connu pour le repos et l'éloignement du monde objectif et actif. C'est l'endroit où sont nourries les émotions. La personnalité y demeure, pour ainsi dire, retirée et détendue ; la relaxation et l'absence de tension ou d'effort caractérisent la vie dans la famille. Le soldat de la fable qui marche sur le champ de bataille, rêve du foyer comme d'un endroit de repos. Les chansons populaires ont célébré cet aspect du foyer et de l'esprit qu'il symbolise, pendant des siècles et dans toutes les nations du monde. Ces faits n'ont guère besoin de preuve. D'une façon générale, on a donc le droit de dire que le foyer a une influence négative sur l'enfant. C'est là que les émotions prennent racine et que l'aspect relationnel de la personnalité trouve son plein exercice.

- (1) Ce point de vue a pour partisan le docteur A. M. Hutchison, médecin du département infantile de la Tavistock Clinic, de Londres. Nous citons de sa brochure intitulée « Neurosis : a group of symptoms associated with maladjustment » (réimprimée dans la Revue Internationale de l'Enfant, vol. VII, 1921) les phrases suivantes : « ... Les réactions entre les parents et les enfants fournissent sans aucun doute toute une pléthore de symptômes neurotiques... Chez ceux-ci (*c'est-à-dire les enfants élevés loin de leurs parents*), c'est l'absence des parents et les réactions envers les parents déclenchées par cette absence, qui sont à la base des symptômes neurotiques... ». Une dépendance continue des parents (de la mère, du père ou des deux) doit être regardée comme une cause très fertile de manque de courage chez les enfants, constituant suivant l'auteur un symptôme de neurose. (p. 3). Italiques de l'auteur. P.N.

Imaginons, comme contraste avec cet état de choses, une école publique, composée de milliers d'élèves. (Sans prendre comme exemple une des « Public Schools » d'Angleterre auxquelles la tradition prête un genre spécial d'individualité). L'exemple qui formera le meilleur contraste symétrique entre une école publique et les traditions du foyer sera peut-être une de ces grandes écoles externes d'Amérique où la vie collective est accentuée aux dépens de la vie individuelle, et où la philosophie principale dirigeant les méthodes éducatives a pour but de faire des citoyens ou des soldats. Dans ce cas les relations tendent à être impersonnelles et à manquer de cette intimité et de cette profondeur qui caractérisent généralement la vie au foyer. Lorsqu'il s'agit de rechercher des valeurs objectives par le travail, l'esprit de compétition aura des chances de prévaloir. Les valeurs subjectives, ou, comme nous les avons appelées dans un chapitre précédent, les aspects verticaux de la personnalité tendent à être supprimés dans une telle vie collective, et les aspects latéraux se rapportant aux réalités pragmatiques, aux faits objectifs et aux valeurs sociales prédominent aux dépens de la vie individuelle de l'enfant. L'adaptation constante aux exigences publiques entraîne nécessairement une sorte de tension que l'on peut opposer à la relaxation de l'atmosphère du foyer. Une activité exagérée, l'excitation, la vitesse, la tension caractérisent la vie affairée dans une telle communauté ; l'introspection, le sentiment, les émotions subtiles, la sensibilité et la délicatesse tendent à disparaître. Voilà donc l'image d'un milieu positif. Il tend à une activité exagérée, et la tension produite par une telle vie provoquera un développement prématuré des tendances positives de l'élève. Nous reviendrons sur ce sujet dans un chapitre ultérieur, lorsque nous aurons à discuter des différentes sortes d'adaptation et de croissance personnelles, sur lesquelles insistent les différents systèmes d'éducation.

Ce qui, dans cette étude, nous intéresse davantage que la question du milieu positif ou négatif est le fait que les personnes qui influencent la croissance de l'enfant peuvent représenter et symboliser l'une ou l'autre de ces influences. C'est donc ici que nous arrivons à la question des influences éducatives personnelles. Toutes les catégories de maîtres pourraient être classées par rapport au degré d'influence positive ou négative qu'ils exercent sur les élèves.

Au centre du foyer est l'idée de la mère. La mère est reliée au foyer d'une façon indissoluble. La connexion entre la mère et l'enfant est à son maximum dans l'événement de la naissance,

de sorte que l'image de la mère est, pour l'enfant ou l'élève, une image de réminiscence. C'est l'image des douces influences de bonté et de consolation. La mère est pour la vie individuelle ce que le foyer est pour la vie publique. On peut dire qu'elle représente tous ces aspects, influence et suggestion que nous avons distingués comme négatifs. Nous n'allons pas examiner ici si cette influence est supérieure aux influences positives, nous réservons cette question à une partie ultérieure de cette étude. Qu'il suffise de supposer à ce point de notre discussion que les influences négatives sont mauvaises.

Le but de la véritable éducation est d'amener l'enfant des soins personnels et individuels de la mère, par des étapes successives où il conquerra sa propre indépendance comme membre de la famille, puis comme membre de la communauté et comme citoyen, jusqu'à la phase définitive où il sera un individu d'un bon caractère et indépendant de la masse et de l'approbation ou de la désapprobation sociales. Cela suppose une gradation minutieuse des phases intermédiaires. Une mère qui prétend prendre la charge des responsabilités éducatives de son enfant après l'âge du berceau, c'est-à-dire après l'âge de cinq ans, aura des chances, bien souvent, de se trouver sérieusement handicapée dans l'application de ses responsabilités par la nature même de ses relations avec l'enfant. Tout maître d'école connaît bien ce genre de partialité contre lequel il a à lutter de la part des parents de ses élèves. Un des faits centraux à reconnaître dans la vie éducative est celui du parent plein d'amour qui, tout en n'épargnant aucune peine en vue d'une bonne éducation de son enfant, peut néanmoins agir inconsciemment au détriment de cette éducation. Sur ce point, Rousseau est très clair. Dans le cas classique de son *Emile*, le conflit entre le point de vue de l'éducateur et celui de la mère est décrit avec beaucoup de maîtrise, et nous n'aurons qu'à citer ce qui suit pour montrer combien est négative l'influence d'une mère sur son enfant. Rousseau fait allusion à quelques-uns des arguments qu'une bonne mère avance en faveur de son fils, comme suit : « Après des reproches assez durs, elle me dit que son fils était délicat, qu'il était l'unique héritier de sa famille, qu'il fallait le conserver à quelque prix que ce fût, et qu'elle ne voulait pas qu'il fût contrarié... » (Livre II, page 89). L'impossibilité dans laquelle se trouve une mère de juger son enfant avec impartialité est un phénomène des plus frappant et significatif. J'ai eu l'occasion d'en faire la remarque à beaucoup de mères ; mais comme un homme ivre affirmerait qu'il est sobre, ainsi la mère nie tou-

jours sa partialité en disant que le cas de son enfant est différent de celui des autres, qu'il possède certaines tendances que personne d'autre ne partage. J'ai trouvé des mères, même cultivées et très intelligentes, et qui tombaient dans des erreurs de cette sorte au sujet de leurs enfants. Elles se plaignent généralement du manque de sympathie des gens. Si un garçon se montre mal élevé à table, la mère en expliquera la raison disant qu'il aime quelquefois à se divertir ainsi. Si on surprend un garçon en train de mentir, c'est que les circonstances le tentent d'agir ainsi. De tels cas sont trop communs pour que nous en énumérions davantage ici.

De tout cela, on peut dégager une maxime éducative : lorsque le but de l'éducation est de faire un citoyen ou de développer des qualités utiles dans une grande communauté, c'est-à-dire lorsqu'elle est basée sur une philosophie pragmatique ou même sur un idéalisme positif, la présence ou l'intervention de la mère portera forcément préjudice à la croissance et à l'adaptation de l'enfant, particulièrement lorsque celui-ci aura franchi déjà les stades précédant l'adolescence. Une des premières conditions qui devront être observées dans les relations éducatives, sera d'éloigner l'enfant, à un moment donné, de l'influence protectrice de la mère et du foyer, et cela spécialement dans l'éducation que nous appellerons positive. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de ces systèmes d'éducation dont nous décrirons les genres au chapitre suivant. En ce moment, nous nous contenterons de la simple supposition qu'il existe une éducation positive et une éducation négative et que l'influence maternelle sur l'enfant tend, dans la majorité des cas, à être négative, et à empêcher ainsi la croissance positive de l'enfant. Nous réserverons les cas concrets dont j'ai fait l'expérience à un chapitre ultérieur qui fera suite à une étude de différentes méthodes éducatives. Il suffira que nous arrivions à cette conception que la première catégorie des influences éducatives peut être imaginée comme analogue à celle de la mère ; c'est ce que nous appelons l'influence négative.

La catégorie positive ne peut pas être strictement assimilée à celle du père. Il est vrai que le père représente, dans la vie de la famille, quelque chose de plus positif que la mère. Rousseau attire notre attention sur ce fait en écrivant : « Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père. Qu'ils s'accordent dans l'ordre de leurs fonctions ainsi que dans leur système ; que des mains de l'une l'enfant passe dans les mains de l'autre... » (page 34). Le développement intellectuel de

l'enfant ne doit donc pas être regardé comme venant de la mère, mais plutôt du père. C'est le père qui symbolise l'avenir du garçon. Devenir comme le père lorsqu'il sera grand, telle est l'ambition naturelle de tout garçon et la méthode la plus simple consiste à faire suivre à l'enfant les pas d'un père judicieux. Le père est plus capable d'apprécier les besoins du garçon avec impartialité que la mère qui tend toujours à exagérer les expressions affectives du garçon. Par son impartialité, le père est mieux qualifié pour guider son fils sur le chemin de sa vie que la mère, et pour l'aider à développer quelques-unes de ses qualités positives. Au besoin, un père est capable d'être plus dur envers l'enfant que la mère. Cela signifie que le père est capable de représenter l'aspect « résistance » dans la croissance, aspect auquel nous avons déjà fait allusion.

Mais même là, il ne faut pas considérer cette distinction comme absolue. Il y a beaucoup de pères qui ressemblent davantage à des mères sous ce rapport. Pourtant ceci n'infirme pas la généralisation que nous venons de faire. J'ai eu l'occasion, au cours de mon expérience pédagogique, de rencontrer des pères qui plaident en faveur d'un traitement de préférence pour leurs enfants. J'ai trouvé de tendres pères s'identifiant avec leurs enfants aimés et se rangeant avec eux contre l'éducateur qui désire être juste et impartial. Le pacte secret qui existe entre le parent et l'enfant est si réel et si fort que l'on aurait de la peine à trouver un père, si judicieux soit-il, capable de traiter ses propres enfants impersonnellement et impartialement. Des parents assez judicieux pour regarder l'enfant avec les mêmes yeux que le public sont très rares ; et lorsque Rousseau écrit : « Il sera mieux élevé par un père judicieux et borné que par le plus habile maître du monde ; car le zèle suppléera mieux au talent que le talent au zèle », il faut se rappeler non seulement que les conditions de « judicieux et borné » sont très importantes, mais encore le fait que c'est de l'éducation négative que parle Rousseau dans ce cas ; nous aurons l'occasion d'y revenir au chapitre suivant. Pratiquement, lorsque nous pensons à l'éducation dans le sens compréhensif, le père, quoique quelquefois plus qualifié pour guider et influencer son enfant, aura toujours le même genre de limitation en la matière que la mère. Notre distinction entre l'influence maternelle et l'influence paternelle a donc sa raison d'être en ce qu'elle simplifie notre terminologie, plutôt qu'en un contraste valable dans des cas réels. L'influence paternelle insiste sur l'aspect « résistance » de la croissance de l'enfant. L'effort, la tension, l'ambition, l'idéa-

lisme positif, l'esprit des aventures téméraires : voilà les qualités que l'on pourrait demander à un père judicieux de suggérer à son enfant.

L'influence paternelle vise encore à accomplir une rapide adaptation aux exigences et aux responsabilités publiques. Nous ne discuterons pas ici si c'est l'attitude du père qui est la bonne, ou celle de la mère. La réponse dépendra du but que l'éducation s'est proposée. Il suffira de se rappeler pour l'instant qu'il est possible de classer toutes les influences éducatives, qu'elles viennent d'une personne ou du milieu, dans une échelle qui comporte ces deux extrêmes que nous venons de distinguer. L'influence maternelle constituerait naturellement l'une de ces limites, l'influence paternelle l'autre : le concept du père étant étendu à celui du chef de famille, de tribu ou de nation, et représentant pour ainsi dire l'avenir de la race tout entière et de sa route vers le bonheur général ; symbolisant enfin les qualités héritées du passé et s'étendant jusque dans l'avenir. Un tel père racial s'appelle dans la mythologie hindoue le Kula Pati ou Kula Guru. Toutes les influences éducatives personnelles trouveraient leur place dans cette échelle ; et on pourrait qualifier l'influence de certain éducateur comme étant plus maternelle ou négative que celle de tel autre tendant vers le pôle paternel ou positif.

Ces termes d'influence positive, prospective ou paternelle d'un côté, et négative, réminiscente ou maternelle de l'autre, s'appliquent non seulement à l'adaptation générale de la somme des tendances, mais aussi aux phénomènes et méthodes observés dans les classes de nos écoles.

C'est un fait familier de nos écoles que l'on trouve différents types de maîtres. Les uns cherchent à intéresser les enfants en s'adressant à leurs instincts primitifs et en tenant compte de leurs particularités individuelles ou privées. Ils se complaisent à faire avancer les enfants en les poussant pour ainsi dire par derrière. Il y en a d'autres qui pourraient être intéressants, mais qui refusent de l'être parce qu'ils croient qu'il vaut mieux contraindre les élèves à s'adapter positivement et aussi rapidement que possible. Ceux-là se serviront de méthodes plus sévères et insisteront sur des valeurs publiques. Ils mettent leur foi en l'effort que l'on peut persuader aux enfants de faire. On peut ranger tous les maîtres suivant les relations ainsi réglées entre l'intérêt et l'effort. Certains individus sont par leur tempérament plus adaptés à traiter leurs élèves suivant l'une ou l'autre de ces manières ; certaines matières et la discipline mentale qu'elles impliquent né-

cessiteront quelquefois la prédominance, soit de l'intérêt soit de l'effort. Ainsi dans l'enseignement de la physique l'obtention d'une bonne discipline scientifique exigera un effort plus sérieux que dans le cas de la littérature ou des langues. Une personne qui fait faire des exercices de gymnastique serait justifiée de traiter ses élèves en masse, tandis que, pour établir une distinction subtile entre deux œuvres d'art, elle devrait faire appel aux capacités individuelles de ses élèves, et aux idées antérieurement élaborées par chacun.

De ce fait de l'existence de différents niveaux, pour ainsi dire, dans les relations personnelles découle une maxime de grande importance pour la coordination du travail des différents maîtres d'une école ; il n'est pas à conseiller, que, dans la même école, les différents maîtres emploient des méthodes qui s'adressent à des niveaux très différents de la personnalité enfantine. Mon expérience m'a montré combien souvent ce genre de variation rend le travail pédagogique moins efficace. Pour ne mentionner qu'un cas concret, j'enseignais les sciences à une certaine classe ; les enfants venaient de leur classe de littérature dont le professeur tâchait de rendre les leçons aussi intéressantes que possible ; il insistait sur l'aspect spectaculaire des événements. Les enfants faisaient des guignols et des représentations de guignol en classe pour rendre une histoire plus intéressante. Aussitôt après ils avaient leur cours de science où on leur demandait par exemple de comprendre le principe d'Archimède. Je trouvais que les enfants avaient une réelle difficulté à adopter l'attitude nécessaire pour ce travail mental plus aride, après tout, que les jeux et l'excitation qu'ils avaient eus dans la classe précédente. Il faut donc, en organisant et en coordonnant le travail d'une école, toujours tenir compte du facteur personnel qui joue son rôle dans le travail. Les maîtres devraient collaborer de telle manière que le résultat net sur les enfants soit durable et prenne la forme d'habitudes personnelles fixées. Cette habitude personnelle sera fixée par le consentement et l'entente générale, à sa place propre entre l'intérêt et l'effort.

L'inhibition et les relations personnelles.

Une des principales fonctions de l'éducateur, à part celle de maintenir l'équilibre, est celle de pourvoir aux influences positives. Le travail éducatif implique toujours cette condition, il est toujours dans la direction de la croissance, de l'effort, de l'organisation et de la préparation, plutôt que dans celle de l'inhibition

ou de la négation. Tandis que le négativisme caractérise une des phases de l'adaptation des tendances individuelles, comme nous le verrons dans un chapitre ultérieur, il faut bien se dire que, si nous considérons le processus éducatif dans son entier, la fonction principale de l'éducation est toujours d'aider l'enfant à vaincre ses inhibitions. Tâchons donc, dans cet examen préliminaire de certains concepts, de comprendre la véritable nature de l'inhibition.

Il faut considérer l'inhibition comme une victoire des tendances négatives sur les positives, que ce soit dans l'adaptation latérale ou verticale. L'individu fournit un certain effort en traversant les niveaux qui séparent l'arrière-plan du premier-plan, ou, en d'autres termes, en transposant une réaction appartenant au pôle rétrospectif en une action « ouverte ». C'est ce que nous avons appelé le conflit impliqué par le processus éducatif. Ce phénomène par lequel un acte latent ou virtuel en vient à émerger jusqu'à l'acte « ouvert » s'effectue par l'intermédiaire d'une force extérieure et trouve, dans les cas où la réaction n'est pas objective, l'auxiliaire le plus naturel en la personne d'un maître, d'un père, d'un guide ou d'un ami. Dans le travail éducatif, la fonction du maître est donc de rendre possible cette réaction qui aidera l'enfant à surmonter ces difficultés de l'inhibition.

Rien n'est plus commun dans une classe d'école que de rencontrer un enfant qui croit fermement qu'il ne peut pas accomplir une tâche. Demandez à un enfant de reproduire le dessin d'une cruche par exemple, qui a été dessinée au tableau noir, et il vous répondra (lorsque les enfants ne se gênent pas d'exprimer leur pensée) qu'il ne sait pas le faire. Alors le professeur s'approche : « Voyons, il faut essayer avant de dire que c'est impossible, dit-il. Je sais qu'il t'est possible de le faire si tu essaies. Je ne m'attends pas à un dessin parfait. Moi aussi, lorsque j'étais petit, je m'imaginais que je ne pouvais pas réussir à faire des choses. Mais j'ai essayé et peu à peu j'ai réussi, toi aussi il te faut essayer. Eh bien, commence comme ceci... », etc., etc... En examinant tous ces encouragements, nous trouverons à leur base une idée commune : celle d'établir une sympathie entre le maître et l'élève. C'est le fait d'établir la sympathie qui est la clé du succès dans l'enseignement. Le maître tâche de substituer sa propre image comme une sorte d'échelle grâce à laquelle l'élève surmonte ses tendances d'inhibition ; et il est évident que cet artifice s'emploie d'autant plus facilement que les relations naturelles déjà établies entre le maître et l'élève sont plus intimes.

Je connais le cas de plusieurs enfants dont les inhibitions ont été surmontées lorsqu'ils ont trouvé un maître pour qui ils resentaient de l'amour et de l'attachement. Il est frappant de constater à quel point les enfants ont besoin de quelqu'un qui soit présent et qui les encourage même pour des activités fort simples.

Je me rappelle le cas d'une petite fille de sept ans qui mangeait à ma table dans une école interne. La dame qui en avait la charge lui disait de manger de la soupe, etc., et s'occupait de ce qu'elle soit servie convenablement. Mais voilà qu'un jour cette dame était absente. L'enfant trouvait difficile de manger en l'absence de ses encouragements habituels. Elle ne voulait rien prendre et attendait que quelqu'un lui dise de manger. La raison en était tout simplement que la petite fille s'occupait de la personne pour laquelle elle pourrait manger. Ce fait fut révélé d'une façon assez frappante lorsqu'on lui demanda si elle ne voulait point manger et qu'elle répondit que non. J'offris alors de lui ôter son assiette, mais elle protesta en disant qu'elle avait faim et qu'il fallait qu'elle mange quelque chose. Des cas analogues ont démontré que même dans l'acte de manger, certains enfants peuvent avoir besoin de quelqu'un pour les aider. La faim naturelle ne suffit pas, ni le fait de placer de la nourriture devant eux. La véritable signification de la nourriture doit, dans leur cas, être créée par une association avec une personne aimée. Bref, l'enfant aime naturellement agir pour quelqu'un ou quelque chose. Toute réaction doit être d'une nature personnelle intime.

Il est vrai que dans la vie courante il est difficile d'isoler le rôle que l'encouragement personnel joue dans des activités instinctives comme celle de manger, mais plus l'activité est éloignée du niveau instinctif, plus l'influence personnelle possible est grande. Cela est de plus en plus évident à mesure que l'on s'élève des niveaux instinctifs inférieurs de l'apprentissage vers les niveaux positifs élevés des réactions intelligentes. Le rôle de l'éducateur personnel est donc plus important dans les activités et l'éducation adultes que dans l'éducation enfantine où la nature elle-même remplit ce rôle dans une grande mesure.

Quelques cas supplémentaires rendront plus claire le genre d'intervention possible pour l'éducateur. S., une jeune fillette malséienne de douze ans. Eloignée de ses parents dans une école interne en Europe. Souvent nostalgique, excitable et sujette à des crises émotives. En classe, elle souffre beaucoup de l'inhibition dans son travail. Quelques-uns des maîtres se plaignaient de son manque d'enthousiasme et la considéraient comme un enfant

arriérée. On disait qu'elle doutait d'elle-même et qu'elle trouvait tout impossible. Elle se répétait à elle-même la formule qu'elle était incapable de rien faire. Sur la scène, elle n'était pas capable de parler convenablement. Elle ne savait pas écrire proprement, dans son cours de mathématique elle était à tel point obsédée par ces tendances d'inhibition qu'elle n'essayait même pas de faire des problèmes. En botanique, lorsqu'on lui demandait de dessiner une feuille, elle murmurait que c'était difficile, qu'elle ne savait pas le faire et que d'ailleurs ce n'était pas la peine. Elle était d'avis que les sciences ne lui étaient pas utiles parce qu'elle ne voulait pas en faire sa profession. Malgré toutes ces inhibitions générales, elle excellait dans certaines branches de son travail, ainsi, lorsqu'elle avait une sympathie spéciale pour un maître, elle travaillait beaucoup pour lui, et cela souvent avec un très bon résultat. Sa maîtresse de géographie par exemple lui montrait un intérêt intime, et l'enfant était bonne dans cette branche. Un nouveau professeur d'anglais arriva à l'école, avec laquelle elle devint intime ; le professeur lui manifesta de l'intérêt : un progrès sensible dans ses branches et l'enfant devint capable de surmonter ses tendances d'inhibition à un degré remarquable. Elle montrait d'ailleurs beaucoup d'enthousiasme pour le travail de la cuisine et du ménage, travail qu'elle exécutait aussi bien qu'une personne adulte. Voici donc un cas où un enfant s'abstient de toute action, sauf de celles ayant une utilité immédiate ou bien de celles pouvant faire plaisir à quelqu'un qu'il aime. Pour que l'enfant surmonte les puissances d'inhibition qui s'opposent aux réactions dénuées d'utilité immédiate, l'intervention et l'aide d'un éducateur personnel deviennent nécessaires.

Le troisième cas est celui d'un garçon hindou de quatorze ans qui était très doué pour le chant. Il étudiait la musique, mais il souffrait d'une autosuggestion négative qui lui faisait croire que certaines notes un peu élevées ne pourraient être atteintes par sa voix. Pourtant son maître de musique avait remarqué qu'il atteignait des notes encore plus élevées lorsqu'il était inconsciemment amené à les employer au milieu d'une chanson. Mais lorsqu'on lui demandait d'élever sa voix d'une façon consciente, il refusait d'essayer en secouant la tête ; il disait et croyait que c'était impossible. A un certain moment, il fallait beaucoup de suggestion personnelle pour lui faire croire qu'il en était capable. Une fois que le maître de musique insista en lui suggérant fortement que c'était possible, il essaya et surmonta l'inhibition une

fois pour toutes. Les professeurs de dessin et de peinture sont certainement les plus familiarisés avec ces exemples. Dans son livre très intéressant, intitulé « Notre ennemi, l'enfant », Mlle Agnès de Lima raconte la façon dont un professeur de peinture de sa connaissance aidait ses enfants à surmonter les puissances d'inhibition. Ce récit est un bon exemple de la façon dont le maître peut intervenir efficacement dans le développement de l'habileté chez l'enfant : « Mrs. Cane n'emploie aucune de ces méthodes d'enseignement extraordinaires. Les enfants n'ont point de modèles ni aucune sorte d'instruction ou de direction. Les directions de Mrs. Cane se bornent à de simples questions de technique, comme par exemple le soin des pinceaux, etc... Elle ne travaille jamais au tableau d'un enfant, et à moins qu'on ne le lui demande, elle n'offre jamais aucune suggestion quelconque. Généralement, l'enfant est empêché d'avancer librement par quelque inhibition intérieure ».

La crainte d'échouer constitue l'inhibition la plus fréquente. Elle cite le cas d'une petite fille qui avait peint sa première image, une étude d'un vase de fleurs, une chose assez conventionnelle, et maintenant elle était assise en train de regarder sa toile vierge, elle avait envie de faire quelque chose de sa création, mais elle craignait de se lancer. « Je ne sais pas peindre », s'écria-t-elle après quelque temps. « Qu'est-ce que tu peindrais », lui demanda Mrs. Cane, « si tu savais peindre très bien ? » Il est évident qu'une idée lui vint comme un éclair, car, écrit Mrs. Cane, « sa figure s'illumina et elle se mit à décrire une scène qui l'avait vivement impressionnée. Une mer et un ciel gris, une plage de sable et une petite vieille femme en noir sur cette plage, regardant la mer toute seule. L'impression avait dû être forte parce que la description était si claire et imprégnée d'un sentiment si intense. Je lui dis : « Eh bien, où est-ce que tu mettrais..... ta plage ? » Sa main dessinait une ligne rapide. « Et où rencontrerait-elle le ciel ? » Une autre ligne rapide se dessina. « Et la vieille femme ? » demandais-je. Elle s'arrêta en disant : « Je ne sais pas dessiner une vieille femme avec un châle ». Alors j'offris de poser. Je tirai un chandail par-dessus ma tête et mes épaules comme un châle et lui tournai le dos. Elle le croqua rapidement et me remercia. Je la quittai et sans autre elle finit la peinture ; ce fut une chose très bien faite, avec un vrai sens de la mer, une atmosphère grise, et le tout plein de beauté. Ce n'était que sa deuxième peinture, mais son sentiment de la scène vécue lui avait fait surmonter les problèmes qui s'étaient présentés. Elle avait oublié ses craintes ».

L'honnêteté et la minutie de cette description donnent de la valeur à ce cas typique qui permet d'étudier les facteurs pouvant contribuer à surmonter l'inhibition. Dans la première partie du récit, nous observons que la maîtresse en appelle au sentiment de l'enfant et lui fournit l'occasion de raviver son souvenir. Elle éloigne de l'imagination de l'enfant les barrières qui s'y dressaient à cause des difficultés inhérentes à la tâche en en faisant abstraction et en donnant à l'imagination de l'enfant l'élan nécessaire. Jusqu'ici, elle avait transporté les puissances de l'enfant de l'incident passé à la possibilité future. Elle continua alors en fragmentant la tâche, et en proposant des objectifs, qui, pris séparément, se trouveraient dans les limites de la capacité de l'esprit de l'enfant. Alors la tâche est achevée, le poids immense de l'inhibition est surmonté.

Des méthodes pareillement subtiles sont à la base de l'influence d'un enseignement efficace, et ce n'est que dans la personnalité du maître que résident toutes les possibilités de donner l'élan du passé au futur, et de surmonter l'appréhension causée par l'énormité de la tâche. On pourrait citer comme des cas familiers d'une semblable influence, les exemples de Sanderson of Oundle (Cf. H. G. Wells : *The Story of a Great Schoolmaster*, New-York, Macmillan, ed.), de Bakule, qui a formé un des chœurs d'enfants les plus célèbres du monde (Cf. Ad. Ferrière : *Bakule et Son Œuvre Educatrice*). On pourrait ajouter à cette liste beaucoup d'autres exemples ; parmi ceux que j'ai observés personnellement, il faut encore mentionner l'influence intime et extraordinaire exercée par Mlle Alice Descœudres, à Genève, sur un groupe d'enfants mentalement faibles. Nous allons remettre à un chapitre ultérieur une discussion plus complète des différents genres d'influence personnelle dans les différentes espèces d'éducation qui formeront le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

LA NATURE DE L'INTERVENTION PERSONNELLE ET DE L'ADAPTATION DE L'ÉLÈVE DANS LES DIFFÉRENTS GENRES D'ÉDUCATION ET AUX DIFFÉRENTS DEGRÉS DU PROCESSUS : DANS L'ÉDUCATION NÉGATIVE

Après avoir examiné différents aspects particuliers de notre sujet, nous sommes maintenant à même d'entreprendre une étude du processus éducatif tout entier en nous servant des concepts et de la terminologie développés jusqu'ici. Dans cette partie de notre étude, nous tâcherons d'examiner l'ensemble du processus éducatif dans ses rapports avec le développement de la personnalité. Nous distinguerons, dans ce processus, quatre phases génétiques commentées différemment par quatre écoles de théorie pédagogique. Nous allons relever quelques cas de « maladaptation » (1) caractéristiques à chacune de ces phases.

Il serait peut-être utile de rappeler ici brièvement la nature du changement produit dans l'individu par l'éducation, telle qu'elle ressort de nos discussions précédentes. Nous avons vu comment on peut parler de deux séries de tendances bien distinctes qu'il faut considérer comme totalement indépendantes à cause de la nature du milieu où elles se dirigent. Le processus éducatif consisterait alors à rendre la personnalité maîtresse de ces deux aspects du milieu. Nous avons appelé *adaptation latérale* celle qui consiste à développer l'intuition de l'espace et qui s'occupe de la vie pratique sans beaucoup s'inquiéter de ce qui n'est pas immédiat. L'autre sorte d'adaptation est plus subjective et a trait à des attitudes du passé qui se modifient généralement en vue d'une action future. Cette adaptation, qui s'étend dans le temps plutôt

(1) Ce que nous entendons ici et ailleurs dans cette étude par ce mot, correspond au mot très courant en anglais « maladjustment », c'est-à-dire un défaut d'adaptation ou désadaptation des tendances personnelles.

que dans l'espace, nous l'avons appelée *adaptation verticale*. Et l'objet de l'éducation sera d'augmenter l'efficiencia du comportement relatif aux événements éloignés, dans le passé et le futur, tout en maintenant des relations étroites avec un présent aussi étendu que possible. L'élaboration d'une méthode qui cultive cette double adaptation sans violer les lois génétiques de la croissance, voilà ce qui représente le problème principal de l'éducation. Quand faut-il laisser prédominer l'aspect vertical de la croissance, et quand est-ce la période naturelle de l'adaptation latérale ? Quand faut-il employer les moyens et l'influence négative, et quand se concentrer sur les positifs ? Voilà quelques-unes des questions qui se posent.

La première période d'adaptation des tendances individuelles a pour caractéristique prédominante d'être verticale et négative. C'est la période, chez l'enfant, de l'organisation intérieure mentale et physique et du développement des connaissances relationnelles et *a priori*. De tous les éducateurs modernes, c'est Rousseau qui a le mérite d'avoir reconnu la nature de ce premier développement de la personnalité de l'enfant. Nous lisons dans son *Emile* (livre II, p. 67) : « La première éducation sera donc purement négative », et c'est à son nom que l'on associe toujours l'Education Négative. La liberté et le développement naturel sont des idées sur lesquelles il insiste. Il croyait en quelque chose d'inné dans la nature de l'enfant qui, pourvu qu'on le laisse pur et intact, se développera pour le mieux. C'est cette attitude qui a fait croire à quelques-uns que Rousseau était, comme Herbert Spencer, un Naturaliste en éducation ; mais, comme nous allons le voir plus loin, cela est loin d'être vrai. Rousseau fut essentiellement idéaliste, tandis que la philosophie de Spencer est hédoniste. Le négativisme et l'idéalisme sont les notes fondamentales de la philosophie éducative de Rousseau. Ainsi nous avons raison de traiter des doctrines éducatives d'un Rousseau en parlant de la première adaptation des tendances de l'enfant, parce que ces doctrines correspondent à cette phase du processus d'adaptation personnelle que nous qualifions de négatif et vertical.

Longtemps après le sevrage, quand l'enfant semble déjà émancipé du besoin d'une influence immédiate des parents dans sa vie ordinaire, la personnalité de l'enfant a toujours besoin de la protection parentale ; ce n'est qu'au détriment du développement harmonieux de ses facultés que l'enfant peut faire l'expérience directe de certaines réalités brutales, en particulier de la vie moderne soi-disant « civilisée » et, en fait, surtout artificielle.

Toutes les idées pédagogiques de Rousseau ont pour note fondamentale une protestation contre l'adaptation prématurée à la vie artificielle. Par un retour à la nature il ne veut point dire, comme Herbert Spencer, que l'éducation a pour objet l'étude des sciences et des phénomènes naturels dans un but utilitaire, mais d'apprendre à éviter les artificialités de la société. On n'a qu'à lire les premiers paragraphes de l'Emile pour sentir cette attitude qui est la base de la doctrine ; les termes en supporteraient bien une citation répétée. « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre ; il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons ; il mutile son chien, son cheval, son esclave ; il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres ; il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme ; il le faut dresser pour lui, comme un cheval de manège ; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin ». Cette protestation ne représente pas uniquement un enthousiasme vain et vide pour la nature et ses conditions primitives ; par « nature », Rousseau entend quelque chose qui est inné à l'enfant, car il commence à nous expliquer son idée dans les termes suivants : « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la Nature » (p. 21). Le négativisme en éducation est inséparablement associé à ce que Rousseau appelle éducation naturelle. Par ce terme il entend cette partie du processus éducatif qui ne dépend pas du maître ou des choses qui entourent l'enfant, car il explique : « Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend pas de nous » (p. 21). Il est clair que par « nature », Rousseau entend quelque chose de distinct, quelque chose qui est de l'essence même de la bonté ou de Dieu, quelque chose dont nous héritons et que n'importe quelle action inopportune de notre part ne saurait que gâter, au lieu de l'améliorer. Lui-même, d'ailleurs, dans les lignes qui suivent, reconnaît que le terme « nature » est inadéquat à exprimer sa pensée : « Mais peut-être ce mot de nature a-t-il un sens trop vague, il faut tâcher ici de le fixer.

« La nature, nous dit-on, n'est que l'habitude. Que signifie cela ? N'y a-t-il pas des habitudes qu'on ne contracte que par force, et qui n'étouffent jamais la nature ! Telle est, par exemple, l'habitude des plantes dont on gêne la direction verticale. La

(1) Cf. la note de la page 52 chap. II part. II.

plante remise en liberté garde l'inclinaison qu'on l'a forcée à prendre, mais la sève n'a point changé pour cela sa direction primitive, et, si la plante continue à croître, son prolongement redevient vertical. Il en est de même des inclinations des hommes..... L'éducation n'est certainement qu'une habitude ». Avec cette conception de l'éducation, Rousseau est tout proche d'une terminologie que nous avons employée dans cette étude, en distinguant une adaptation verticale et latérale. La vraie éducation consisterait, selon lui, à maintenir les inclinations ou les aptitudes primitives et subjectives qui nous viennent du passé. Ce sont ces inclinations qui, bien nourries et protégées dans les premières années, aideraient l'individu à persévérer dans la direction du progrès, pendant toute sa vie. Une telle éducation est individuelle et subjective. Pour une telle éducation, Rousseau insiste pour que l'enfant soit isolé de tout contact avec la société et d'avec les conventions de la vie collective. C'est dans les termes suivants qu'il proteste contre toute intervention prématurée de la société : « Voulez-vous donc exciter et nourrir dans le cœur d'un jeune homme les premiers mouvements de la sensibilité naissance et tourner son caractère vers la bienfaisance et la bonté... N'exposez point d'abord à ses yeux la pompe des cours, le faste des palais, l'attrait des spectacles ; ne le promenez point dans les cercles, dans les assemblées brillantes ; ne lui montrez l'extérieur de la grande société qu'après l'avoir mis en état de l'apprécier en elle-même. Lui montrer le monde avant qu'il connaisse les hommes, ce n'est pas le former, c'est le corrompre ; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper ». La nature subjective de l'adaptation visée dans ce passage de l'Emile et dans beaucoup d'autres, n'est pas méconnaissable. Les attitudes subjectives et personnelles sont plus importantes dans l'éducation de Rousseau que les réalisations objectives. Rousseau en appelle à la mère pour protéger l'enfant d'un contact prématuré avec les faits communs de la vie publique ; il aimerait voir ses premières années entourées de son influence protectrice. Les soins d'une mère aimante sont considérés comme très importants à ce stade d'adaptation négative. C'est en évoquant les influences négatives qui jouent sur l'enfant qu'il écrit : « C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines. Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle ne meure ; ses fruits feront un jour tes délices. Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant ; un autre en peut marquer le circuit, mais toi seule y dois poser la

barrière... » On ne saurait se méprendre sur la nature négative, introspective, émotive et relationnelle de l'éducation première telle que l'envisage Rousseau. L'analogie employée par Rousseau, avec une jeune plante qu'il faut arroser et protéger, est particulièrement heureuse parce qu'elle symbolise tout ce qu'il y a d'important dans l'adaptation des tendances à cet âge tendre. La jeune plante doit prendre racine avant de commencer sa croissance, et c'est là la période d'adaptation négative qui nécessite la protection, l'isolement et l'intime compensation émotive que seuls procurent les rapports intimes avec les parents ou l'éducateur. La nature négative de cette adaptation se voit mieux que jamais dans sa protestation contre toute tentative de cultiver à cet âge ce qu'on appelle une réaction de l'intelligence. « Notre manie enseignante et pédantesque, s'écrie-t-il, est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner » (P. 55 II). Il insiste pour que l'on consacre le temps nécessaire à toutes les tentatives de développement du côté positif de la personnalité de l'enfant. Non seulement il laisserait l'enfant tranquille sans essayer de le développer, mais il empêcherait même toute tentative prématurée de développement. Il écrit : « De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières. Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison. C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élèves..... La Nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre : nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants » (P. 64-65). Un appel prématuré à la raison de l'enfant est non seulement hors de l'ordre naturel mais portera un préjudice définitif à l'adaptation ultérieure de l'individu.

Ainsi les arguments en faveur d'une adaptation négative des tendances du jeune enfant sont nets et clairs dans la philosophie de l'éducation de Rousseau. En effet, c'est nettement à ce stade de l'éducation que le pôle négatif ou *relationnel*, tel que nous l'avons décrit dans les chapitres précédents, s'adapte d'une façon générale au milieu, dans le sens le plus large du terme.

L'âge auquel il convient d'arrêter l'éducation négative et de commencer l'éducation positive est matière à spéculation. A vrai dire, les caractéristiques principales de l'adaptation négative continuent jusqu'à l'âge moyen, quand l'adaptation latérale est complète. Mais pratiquement, l'éducateur peut négliger ce besoin d'adaptation négative une fois que les phases critiques de l'adolescence ont été traversées. A propos des rapports de l'adolescence avec l'indépendance, Stanley Hall écrit dans « Youth, its education, regimen and hygiene », (New-York : Appleton, p. 120) : « Une illustration intéressante et inattendue de l'augmentation de l'indépendance avec l'adolescence a été fournie par 2.411 compositions des 7^e et 8^e classes, sur les caractéristiques du maître idéal vu par les enfants ». Après l'adolescence, les enfants n'apprécient pas l'aide dans les études, tandis qu'ils le font nettement avant. Afin d'obtenir l'équilibre entre les influences positives et négatives subies par l'enfant à ce stade, il faut toujours détourner les positives en faveur des négatives. Dans les premières années, cette prédominance du négatif sur le positif est bien marquée, pour diminuer graduellement au fur et à mesure que l'enfant avance vers l'âge moyen. Il faut ainsi tout le soin et toute l'observation d'un éducateur sagace pour découvrir les symptômes et débuts d'une « maladaptation » comme la prépondérance des réactions et influences négatives sur les positives. Cela dépend de ce que l'on veut faire de l'enfant, et, partant, de la personnalité de l'éducateur lui-même. L'organisation de l'école, les règles et tout ce qu'il y a de rigide et d'impersonnel dans la vie de l'école, doit se plier à cette fin de régulariser les influences qui agissent sur l'enfant. Les règles doivent être pourvues d'une grande capacité de modification et d'adaptation pour les cas particuliers. C'est ainsi que l'éducation devient un phénomène strictement bi-polaire entre l'éducateur et « l'éducande », remplissant les conditions pour le rapport pédagogique intime et personnel dont nous avons parlé dans un des chapitres précédents (p. 88). Nous rappellerons ici une des règles de la première éducation : qu'il vaut mieux que l'enfant reste aussi longtemps que possible à la charge de la même personne. L'adaptation négative demande une certaine durée stable dans les relations et des changements trop fréquents peuvent faire autant de mal à l'enfant que des changements de place répétés à une jeune plante en pleine croissance. Ceci vaut plutôt pour la première que pour la dernière période du stade qui relève du domaine de l'éducation négative.

Nous en avons dit assez pour rendre clair ce que nous enten-

dons par adaptation négative subjective du facteur personnel. Il nous reste maintenant à étayer cette conception théorique par quelques exemples concrets observés par l'auteur. Parmi ces cas, quelques-uns, appartenant au sujet en question, ont déjà été décrits dans le chapitre précédent à propos de l'examen préliminaire des concepts. Mais prenons maintenant quelques cas spécifiques pour les discuter en détail. On pourrait les partager en deux classes : 1°) Les cas où la protection et l'influence négative ont été indûment prolongées au détriment du développement et de l'adaptation de l'enfant ; 2°) Les cas où les tendances latérales ou positives ont été encouragées prématurément, ce qui a amené une autre sorte de « maladaptation ». Nous allons considérer les symptômes de ces deux séries de « maladaptations » du point de vue éducatif et en discuter les remèdes possibles. Puisque les premières années de l'individu appartiennent davantage à l'éducateur que l'âge adulte ou post-adulte, nous consacrerons une plus grande place aux « maladaptations » de l'éducation négative.

L., garçon d'origine suisse-allemande âgé de 11 ans. Il était fort physiquement ; il avait le cou assez court, la tête plutôt petite ; les épaules légèrement penchées en avant, la poitrine généralement rentrée. Son visage gardait encore ses traits infantiles. Lorsqu'il parlait, il avait un léger plissement des sourcils et ne vous regardait jamais en face. Ses sourcils étaient froncés lorsqu'il était inactif.

La principale caractéristique de ses réactions était l'absence complète de calme. Chaque moment de sa vie était rempli de réactions qui faisaient de lui un garçon du type batailleur, turbulent, fanfaron, jureur. Il était constamment en train de faire du bruit ; en classe, on était toujours obligé de lui rappeler de se tenir tranquille. Il abondait en remarques stupides, posait des questions qui n'avaient aucun sens. Il volait d'une occupation à une autre ; laissé seul, il ne savait que faire. Quand il lui fallait rester tranquille, dans une réunion ou dans toute autre occasion, il faisait des mouvements saccadés de la tête, regardait tout autour de lui, s'agitait de toutes manières. Ces réactions étaient devenues chroniques ; les punitions, les renvois de classe ne produisaient pas la moindre impression sur lui. Bien qu'une punition le touchât assez, il l'avait vite oubliée et était tout aussi heureux après qu'avant. Il échappait à tout contrôle de ses maîtres. Ses parents étaient divorcés ; l'enfant vivait avec sa mère qui était employée de l'école. Le père ne venait que rarement le voir. L... ne respectait même pas l'autorité de sa mère et se sauvait

quand elle l'appelait ; il n'avait pour elle ni considération, ni gentillesse.

A l'analyse, on découvre que ces réactions comprennent un très court espace de temps, c'est-à-dire que ce sont des réactions que nous appellerions latérales. Elles ne sont pas reliées au passé parce qu'elles manquent de considération, d'émotions, de sympathie, etc... ; elles ne sont pas non plus reliées au futur, puisqu'elles ne sont point calculées dans le but de faire du bien. Elles ne sont ni rusées, ni intelligentes, mais ne sont que l'expression d'impulsions. Le fait de remplir tout le temps dont il dispose de réactions de courte durée, l'empêchait de fixer son esprit sur un sujet quelconque, même pendant peu de temps. Ce n'est pas qu'il fût incapable par nature d'accomplir des tâches demandant de la patience et de l'application, mais que ces réactions de courte durée l'empêchaient de trouver le temps d'en faire au cours de son programme d'activités journalières.

Ces activités latérales avaient en outre pour caractéristique d'être tout à fait prématurées. Le garçon était lâche, et insuffisamment développé du côté positif. Une fille de son âge lui faisait peur. Malgré toute sa vantardise, il avait peur de toucher un ballon de foot-ball pendant le jeu si un adversaire se trouvait à proximité. Il refusait de sortir seul dans l'obscurité. Dans toutes ses entreprises il souffrait de ce qu'on pourrait appeler un complexe d'infériorité, faiblesse qu'il essayait de cacher par un air désobéissant ou défiant. Il était incapable de penser aux conséquences, même immédiates d'un acte ; quand il se trouvait surpris par ses conséquences désagréables, il se protégeait par une sorte d'indifférence ou d'immobilité qui le rendait insensible à la douleur ou au danger. Tout ce qui était de l'avenir il le redoutait et l'évitait lâchement.

Des réactions ayant rapport à la sexualité devinrent évidentes de bonne heure chez lui et son éducation souffrait sous tous les rapports. Il se rendait bien compte qu'il ne devrait pas se conduire mal, mais c'était devenu chez lui une habitude telle qu'il se sentait incapable de s'en corriger sans une forte aide extérieure.

Nous avons là un cas de « maladaptation » dans la croissance de la personnalité. Tâchons maintenant de discerner les causes d'une telle « maladaptation ».

Le fait principal qu'il ne faut pas oublier dans ce cas, c'est le fait que le père et la mère vivaient séparés et que le garçon fut placé sous l'influence de la mère pendant longtemps, après le

sevrage. L'enfant venait au surplus d'un milieu d'ouvriers et avait hérité de ses parents des tendances actives à un degré remarquable. On l'avait mis comme interne dans une école fréquentée surtout par des enfants de familles riches. Sa mère, qui était présente pendant tout son séjour, était toujours prête à prendre son parti lorsqu'il avait des difficultés avec les autres élèves. Il mangeait, dormait et vivait tout comme les autres enfants qui étaient habitués au confort et à l'oisiveté et c'est dans cette atmosphère faussée par l'inactivité, le luxe et la protection que son côté naturellement positif fut anémié et supprimé. Toute occasion qui aurait développé sa résistance lui fut systématiquement enlevée. En plus, tout ce qui l'aurait fait songer à l'avenir était complètement absent. L'école était, en outre, de celles où l'aspect protecteur est accentué. Ainsi c'était à la fois à l'école, chez la mère et dans les conditions éducatives que prédominait le côté négatif. Le tempérament actif dont l'enfant avait hérité ne trouvait point d'expression naturelle dans l'action.

A l'approche des vacances d'été, la mère trouvait impossible de garder l'enfant avec elle, et celui-ci fut envoyé travailler dans la ferme du jardinier de l'école. Là, il fut tout le temps sous la surveillance d'une seule personne, et il montra un plaisir réel aux occupations journalières de la ferme. A la place de sa mère, il y avait là un ouvrier plus sévère qui n'acceptait pas d'excuses futiles et qui ne montrait pas trop d'égards pour lui. En plus, cet homme symbolisait pour l'enfant son propre avenir, physiquement et mentalement, et exerçait ainsi une influence qu'il était impossible à la mère d'exercer. Aussi cet homme faisait constamment allusion à la future carrière du garçon quand il devait le reprendre pour quelque négligence. A la fin des vacances, le garçon présenta un des meilleurs rapports de conduite et d'application qu'il eût jamais obtenus. Sa figure et ses sourcils s'étaient éclairés. Pour la première fois, on lui vit de la considération et de la gentillesse à l'égard de son frère cadet et de sa mère ainsi que pour d'autres enfants de l'école à qui il apporta des cadeaux.

Nous devons faire remarquer que les manifestations objectives des symptômes de « maladaptation » montrent entre elles d'amples variations, même quand elles appartiennent au même groupe de « maladaptation ». La maladaptation d'un âge plus tendre se manifeste par des symptômes apparemment bien différents de ceux d'un âge plus avancé, appartenant à la même catégorie. Avant de pouvoir classer les symptômes avec quelque exactitude et certitude il faudra élaborer une technique de diagnostic détaillée. Mais

il est toujours possible de reconnaître les différences par à peu près.

Considérons maintenant le cas du frère cadet du garçon dont nous venons de parler. Le fait que ces deux frères avaient été élevés dans des conditions semblables nous permettra une comparaison facile montrant la ressemblance de famille dans les deux cas. M., âge : 7 ans. Il a une jolie figure enfantine. La forme de la tête est normale, sa taille plutôt en-dessous de la normale. Il n'a pas le front plissé de son frère, mais il a le regard absent et rêveur et fait des grimaces et des mouvements non contrôlés de la tête quand il est obligé de se tenir tranquille. Ses muscles ne sont pas développés et son corps est frêle, son cou assez faible.

Une des principales caractéristiques de ses réactions est sa fatigue ou indolence presque continuelle. Il est parfois capable d'un effort, mais cet effort est de courte durée et cède vite la place à une certaine lassitude. Quand il est faible de la sorte il recherche souvent les caresses de sa mère à laquelle il pense toujours. Pendant les heures de travail, il trouvait souvent des excuses pour aller voir sa mère. Cette recherche de satisfactions émotionnelles augmentait à l'approche de la nuit et prenait quelquefois la forme d'une anxiété irraisonnée pour la sécurité de sa mère. On n'avait qu'à suggérer que sa mère était partie pour le bouleverser. Les enfants de l'école, qui avaient remarqué cette faiblesse, en tiraient souvent profit pour le railler. Il était lâche et n'était capable que de pleurer et d'appeler sa mère quand quelqu'un l'attaquait. Une fille plus jeune que lui le battait facilement. Elle n'avait qu'à lever la main pour le faire reculer de peur. Quant à son intelligence, il était incapable d'effort. Nous avons essayé une fois d'introduire un facteur de compétition dans une de ses leçons d'écriture pour voir si un stimulant artificiel aiderait à réveiller ses capacités. Mais ce fut inutile. C'était un garçon affectueux et riche en émotions, mais affecté d'infantilisme. Comme son frère, il avait les instincts sexuels et autres prématurément éveillés. Il souffrait aussi du peu de durée de son intérêt et changeait très vite d'un état à un autre. La même indifférence aux conséquences et la même insensibilité que celles de son frère commençaient à se manifester chez lui. Il n'était pas si insouciant que son frère aîné, mais les éléments de la même insouciance se manifestaient dans son incapacité complète à se rappeler ce qu'on lui avait dit ou à rien prévoir qui eût trait à l'avenir.

Dans ce cas encore les causes et le remède sont du même ordre qu'avant. On pouvait voir ses intérêts naturels pendant ses

jeux spontanés. Son idéal était de travailler comme jardinier ou porteur. L'absence d'un père à imiter activement avait causé la suppression de ses activités futures naturelles. D'autre part, il vivait toujours dans la même chambre que sa mère et subissait toute l'influence protectrice négative qu'il avait depuis longtemps dépassée. Il est vrai qu'il avait besoin de protection et de soins, mais il fallait régler tout cela différemment de façon à développer aussi un peu de son côté positif. C'était un cas de sevrage éducatif défectueux. L'enfant avait besoin de vaincre plus de résistance que la vie de l'école n'en fournissait. Il fallait en outre organiser ses activités pour lui personnellement en les rapprochant autant que possible de ce qu'il aurait eu chez lui, à la maison. La confirmation de ceci s'est montrée lorsque ce garçon fut séparé de sa mère pendant quelques jours. L'absence de l'influence protectrice de la mère le fit réagir plus rapidement à l'influence éducative d'un maître qui était chargé de lui pendant ces quelques jours et le rapport de ce maître montre que l'enfant réagissait mieux et se conduisait mieux dans un milieu nouveau. Mais bientôt après être revenu dans son milieu original, il retourna dans ses manières habituelles. Pourtant les habitudes nouvelles se seraient établies d'une façon plus permanente si on avait continué le traitement assez longtemps.

Voici maintenant comment on peut comparer les principales différences entre les symptômes des deux cas. Dans le premier cas, l'aspect émotionnel de la personnalité commençait déjà à s'affaiblir. Ce garçon n'avait point d'égards, même pour sa mère, et n'hésitait pas à lui déplaire ; tandis que le frère cadet lui rendait volontiers service et lui était dévoué. Chez l'ainé, la réaction latérale avait déjà pris la forme d'une tendance à se battre et à attaquer sans but, combinée avec une sorte de peur inspirée par de la lâcheté plutôt que par un besoin de protection. Quoique indifférent aux conséquences d'un acte, il montrait de l'appréhension dans des situations en réalité sans danger. Chez le cadet, ces adaptations latérales ne s'étaient pas encore produites, mais se manifestaient surtout par une certaine paresse et par des états alternatifs d'exaltation et de dépression où prédominait le côté émotionnel. Quelques-unes de ces expressions émotionnelles étaient prématurées prenant la forme d'une certaine sensualité spécialement évidente chez le cadet. Le remède est suffisamment indiqué dans les observations notées plus haut. En réalité, les deux garçons avaient besoin que leur mère fût remplacée par une personne plus positive, davantage tournée vers l'avenir. Leur vie offrait

trop de facilité et de protection et manquait de buts à poursuivre. Cet état de choses était compliqué par le fait qu'ils avaient dû s'adapter trop tôt à une vie en commun jusqu'alors inconnue à laquelle ils ne s'étaient pas habitués par un contact gradué et naturel, et où ils étaient surtout entourés de beaucoup de gens sans être influencés ou guidés par personne en particulier. Le remède aurait été dans ce cas l'isolement et l'éducation par une seule personne pendant une période prolongée, une vie suffisamment tranquille dans la nature, la substitution des influences maternelles par d'autres assurant et développant plus d'indépendance chez les enfants. Nous aurons l'occasion, tout à l'heure, de citer des cas où une telle cure a pu être effectuée.

Le diagnostic et le remède que l'on vient de lire seront rendus plus clairs par la discussion de quelques autres cas. Prenons le cas de deux petits Américains, des frères âgés de 6 et 8 ans respectivement.

L'aîné des deux présentait les symptômes typiques d'un manque d'éducation négative en bas âge. Physiquement il était fort, mais bien trop léger et maigre. Ses muscles étaient tous formés et tendus, mais ils avaient trop peu de volume. De sorte qu'ils avaient l'air de bâtons. Il avait la tête petite, le cou long et était plein d'activité physique.

Ses réactions étaient hypertrophiées du côté positif. Il lui était impossible de rester tranquille. Il se battait avec ses voisins, poussait des cris ou faisait des mouvements brusques sans raison, bref, il faisait tout le temps une chose ou l'autre. Même son sommeil était fort inquiet, et même après s'être couché depuis un moment, il lui arrivait de sauter de son lit et de rester dans un état de tension extrême. La tension, le trop d'activité, l'insouciance, voilà quelques-unes des caractéristiques les plus frappantes de sa conduite.

Dans sa vie émotionnelle, on découvrait une absence totale de considération pour les autres. Il ne montrait aucune pitié envers les animaux. Il donnait des coups de pieds, se battait avec n'importe qui. Il n'avait aucune réserve devant des étrangers et leur débitait des impolitesses dès le premier jour. Même à l'heure des repas, si par hasard il était excité, il oubliait de manger et se levait de table affamé. Tout son psychisme était surchargé de réactions positives latérales précoces, ce qui le faisait souffrir dans sa santé et dans son éducation. Très rapide à saisir les faits objectifs et scientifiques, il était extrêmement faible dans les domaines de l'éducation demandant de la patience ou de la prévoyance. Son

écriture était déplorable et il était incapable de finir en une fois une courte lettre pour ses parents.

Un examen de son histoire antérieure révéla un handicap à la naissance même, une naissance avant terme. Des activités ultérieures tendirent à accélérer, plutôt qu'à retarder son progrès positif. Il fréquenta comme externe, une grande école où il faisait partie d'une classe nombreuse. Ces conditions provoquèrent une adaptation trop positive qui plus tard lui rendit difficile de réagir normalement.

Le frère cadet de ce garçon présentait les mêmes caractéristiques mais d'une façon moins accentuée à cause de son plus jeune âge. Il n'était ni trop léger ni trop mince ; il ne souffrait pas d'autant de tension que son frère aîné. Mais on retrouvait chez lui le même système de réactions émotionnelles et mentales. Il manifestait un intérêt extrême pour le monde objectif et aimait l'étude de la nature et de la physique. Il était capable de soutenir son intérêt et son application plus longtemps que son frère, et il pouvait finir une lettre à ses parents avec une attention soutenue lorsqu'il le voulait bien. Il manifestait plus d'attachement et de considération pour ceux qui entraient en contact avec lui, et il montrait un peu plus, quoique pas énormément, de cette timidité propre à son âge.

Là encore, l'éducation négative aurait due être plus complète pendant les premières années. Le père était très occupé, et la mère ne consacrait pas assez de temps aux enfants. Par l'hérédité aussi, ces enfants étaient prédisposés à une activité exagérée. On a constaté une amélioration quand ils furent sous la charge d'un seul maître qui augmentait leurs heures de repos et la quantité de lait dans leur nourriture, et qui leur accordait davantage de tranquillité contrôlée.

Il y a d'autres cas qui présentent des symptômes plus compliqués. Cela se produit surtout chez les enfants qui ont subi des traitements de différentes sortes à des moments différents. Il peut arriver qu'une adaptation trop positive, développée prématurément, précède une vie actuelle trop négative ; dans un tel cas les conséquences sont désastreuses. Citons à ce propos le cas d'un garçon (Italien) âgé de 10 ans.

A l'âge de 9 ans ce garçon fut accepté dans une école, comme élève interne.

Il était assez maigre et assez pâle, mais comme les garçons du cas précédent il avait une tension musculaire trop grande pour son âge. Il avait été avant dans un internat de garçons où une

stricte discipline collective lui avait été imposée. Là, il était devenu intelligent et capable de travail intellectuel — l'écolier ancien type. Il se mettait souvent au travail pendant de longues heures mais sa santé s'en ressentit.

C'est pour cette raison de santé et à cause de certaines particularités de sa vie émotionnelle que sa mère le sortit de cette école de type masculin, pour le mettre dans une école nouvelle en Suisse, école où l'élève est plus libre et où l'on s'occupe de lui individuellement. Ces particularités émotionnelles consistaient en ceci : sa vie de famille était unilatérale parce qu'il n'avait pas son père pour le guider. C'est la mère qui était toujours avec lui. Ainsi il partageait sa vie entre deux milieux diamétralement opposés : l'un très positif, l'autre trop intime ou négatif.

Dans ces conditions, le garçon commença à ressentir une certaine fatigue de sa personnalité où des périodes d'activité alternaient rapidement avec des états de dépression émotionnelle pendant lesquels il lui arrivait quelquefois de pleurer sans aucune raison suffisante. Les émotions tendres empirèrent jusqu'à devenir une anomalie que la mère remarqua et dont elle redouta les complications.

Ces conditions s'améliorèrent beaucoup lorsque l'enfant entra dans cette école spéciale où il était séparé de sa mère. Il s'attacha à quelques maîtres de l'école, ce qui créa un meilleur équilibre entre ses tendances. Pendant une année il avait vécu ainsi séparé de sa mère, lorsque la mère elle-même entra à l'école comme maîtresse. L'effet de ce changement se fit sentir immédiatement. Aussitôt, d'un coup, un abîme se fit entre sa vie publique et sa vie privée. Il se mit à passer son temps avec sa mère, recherchant auprès d'elle des soins exclusifs. Ainsi il se sépara spirituellement du reste de l'école ; l'attachement et l'admiration des autres modèles qu'il s'était choisis alla diminuant. Il commença à se plaindre que personne à l'école ne l'aimait plus. A d'autres moments, il exprima le désir de vivre tout seul, sans aucun rapport avec d'autres. Des sentiments pareils avaient sur l'éducation de ce garçon des effets qui contrastaient nettement avec ceux de l'année précédente. Il commença à montrer des signes d'agitation. Il répétait souvent qu'il était malheureux à l'école, que lui et sa mère désiraient partir pour vivre seuls parce que les gens de l'école n'étaient pas assez gentils envers lui. Il avait un étrange désir de faire exception aux règles de l'école. Il se complaisait dans le sentiment d'être un garçon à part, non pas un, parmi beaucoup d'autres, et le sentiment que personne n'était capable de le com-

prendre. Lorsqu'on l'accusait d'avoir fait quelque chose de défendu, il y avait une différence marquée entre la version de l'incident donnée par la mère et celle donnée par les autres maîtres. La tendance de la mère était d'excuser les fautes en donnant des explications tantôt psychologiques, tantôt personnelles, et toujours ingénieuses, en faveur de la conduite de son enfant ; sans être inventées ou fausses, ces explications n'en étaient pas moins des expressions de sa propre attitude envers son enfant.

Ainsi, les relations entre ce garçon et le reste de la communauté devinrent de plus en plus tendues. L'enfant commença nettement à montrer des tendances à une « maladaptation » plus sérieuse de son développement. Il se sentait de plus en plus malheureux. Il essaya de concentrer artificiellement l'attention sur sa personne en inventant des actes qui forceraient les autres à se fâcher contre lui ou à s'occuper de lui d'une autre manière. Quelques-uns de ses actes commencèrent à révéler distinctement des tendances à la kleptomanie (1). Pour n'en citer qu'un exemple, il allait cacher les lettres que recevaient les autres et cela sans aucune raison spéciale.

Le cas de ce garçon est caractérisé par l'absence d'influences positives suffisantes. Sa vie lui fournit trop peu de résistances à vaincre alors que son hérédité le préparait à vaincre beaucoup de résistances et à fournir des efforts ; l'absence de telles résistances fit dévier ses énergies dans des directions fausses où il s'égara, car il lui manquait un guide qualifié et attentif. Au moment même, il était en sécurité et n'avait jamais l'occasion de s'inquiéter de ses responsabilités futures. Là encore, le remède est déjà indiqué par les observations notées. Le meilleur traitement pour cet enfant aurait été une autorité concentrée sur l'avenir, compensée effectivement par rapport à l'âge de l'enfant. On aurait dû soustraire l'enfant des soins maternels, trop incomplets, pour le confier à l'autorité sympathique d'un éducateur qui l'eût orienté plus fréquemment vers l'avenir, vers la vie publique, et non exclusivement vers les choses passées et individuelles.

Considérons maintenant un ou deux cas d'adaptation positive précoce chez de jeunes enfants.

(1) A ce propos on lit le paragraphe suivant dans « Action et Pensée » de Charles Boudouin, oct.-déc. 1930 (7^e année) :

L'enfant qui s'estime frustré de l'affection à laquelle il a droit, se met volontiers à voler tantôt d'une manière plus réfléchie et utilitaire, tantôt d'une manière tout à fait impulsive et lors même qu'il ne tirera aucun profit de son vol. C'est à la fois un acte de représailles et de compensation.

M..., garçon de nationalité américaine, âgé de 6 ans. Ce garçon avait un air douloureux dans sa figure plutôt petite. Il avait les bras et le cou maigres et plutôt petits pour son âge, mais son expression était sévère et développée comme celle d'un garçon bien plus âgé. Il ne souriait guère, était facilement irritable et se mettait bien souvent en colère. Il avait des opinions décidées sur ce qu'il désirait ou ne désirait pas, et il savait exprimer son avis dans un langage sans équivoque. Ce qu'il avait surtout en horreur, c'était la possibilité d'une douleur physique quelconque et quand par hasard, il se blessait d'une façon quelconque, il se laissait vite aller à une excitation et une colère extrêmes. Au moindre bobo, il poussait des cris perçants et qui ne voulaient pas cesser. Il était capable de raisonner logiquement sur différentes choses et particulièrement sur le manque de précision des gens, qu'il ne pouvait supporter.

En classe, il avait une prononciation et une écriture très claires pour un garçon de son âge. Il était capable d'écrire des lettres pleines de faits bien racontés et n'avait pas besoin d'aide dans ce domaine quoiqu'il ne craignît nullement d'inventer une orthographe personnelle pour certains mots. Bref, son intelligence était organisée d'une façon extrême et précoce. Toutes ses pensées étaient comme classifiées et prêtes à être employées.

Du côté affectif, il exprimait un évident mécontentement presque à chaque moment de la journée. Il était excité et sans repos pour chercher tout le temps de nouveaux objets de satisfaction, mais il paraissait constamment manquer ce but. La même chose était vraie dans ses relations avec les personnes qui s'occupaient de lui. Il montrait un extrême mécontentement et paraissait demander que l'on s'intéresse à lui plus à fond. Il était heureux quand il avait une personne tout à lui, qui se promenait ou causait avec lui, réagissant minutieusement à chacun de ses désirs et à chacune de ses fantaisies. Et il donnait à toutes les heures de la journée, de quoi occuper complètement une nurse.

Cette constante excitation le faisait manger de moins en moins, aux repas, et sa santé commença à souffrir d'une façon générale sans qu'il y eût aucune maladie spéciale.

Les troubles de ce garçon doivent être partiellement attribués à l'hérédité. Les deux parents étaient des individus d'un extrême développement positif. La mère était un bon écrivain. Le père un esprit très actif et pratique. Ils voyageaient beaucoup et l'enfant n'avait guère de vie de foyer. Pendant ses premières années, il avait été à la charge de différentes personnes, et les changements

continuels étaient la raison de sa tendance à une adaptation positive précoce qui causa son agitation. Son besoin d'affection avait été continuellement déçu par le manque de relations suivies avec la même personne, pendant une période un peu longue. Une autre raison pour les symptômes d'agitation et de mécontentement consista dans le fait qu'il dut, à un âge trop tendre, s'adapter à la vie en communauté. Ceci fut démontré par le fait qu'il réagissait bien envers une personne qui lui manifestait un intérêt véritable et durable et qu'il se rappelait pendant longtemps de telles relations. Il écrivait des lettres à des personnes à qui il s'était ainsi attaché et en garda un souvenir affectueux. Il était susceptible de se corriger auprès de telles personnes et retirait une satisfaction considérable de leur compagnie.

Plus tard, on enleva ce garçon de cette école pour qu'il vive chez lui avec sa mère. Mais cette manœuvre n'arrangea pas beaucoup les affaires. L'adaptation précoce des premières années à une vie positive et latérale avait gâté la vie de cet enfant à tel point qu'une correction devint de plus en plus difficile.

On rencontre le plus souvent une telle adaptation positive typique ou ultra-latérale chez des enfants qui ne possèdent pas de foyer. Ce fait a déjà été reconnu à un certain point par des auteurs comme Stanley Hall quand il écrit par exemple que « une fois l'influence modératrice du foyer abolie, la susceptibilité augmente énormément pour tous les crimes, particulièrement pour le vol » ou bien que pour corriger les jeunes criminels « il faut accentuer les sentiments du foyer » (op. cit. p. 137). Des personnes s'occupant de service social, comme par exemple Madame Vajkai en Hongrie, ont fait remarquer l'extrême intelligence des gamins des rues, en ce qui concerne les affaires de tous les jours.

Mes propres observations de ces enfants qui n'ont pas de chez soi ont plus que confirmé ces constatations d'éducateurs et de travailleurs sociaux. Pendant mon travail avec les enfants des taudis de Madras, aussi bien qu'à l'école expérimentale de Fernhill, ce phénomène s'est manifesté clairement.

Le garçon et la jeune fille ordinaires sans vie de famille convenable, tendent à développer une grande adaptation positive précoce et lorsqu'une véritable éducation idéaliste fait défaut, de tels enfants deviennent des enfants « maladaptés ». Ils savent bien plus de choses qu'il n'en faudrait à leur âge, sur les aspects journaliers et ordinaires de la vie, et il est assez probable qu'en bien des cas une adaptation latérale aussi précoce les amènera à une vie de criminalité.

Un des symptômes communément remarqués chez de tels enfants est leur disposition à accuser une tension musculaire précoce. Les traits arrondis et les formes molles et souples du corps enfantin cèdent à des formes où les muscles ressortent nettement. Les traits du visage, au lieu d'être arrondis, deviennent anguleux prématurément. Les enfants deviennent durs, cruels, à certains égards braves et hardis, mais lâches dans d'autres circonstances. Les signes de l'adolescence, comme par exemple la mue de la voix, semblent prendre place plus tôt. En un mot, l'organisation du corps se complète avant que la taille et le volume du corps n'aient eu le temps de s'adapter.

Les symptômes de la « maladaptation » affective sont plus difficiles à découvrir. Un des plus communs est l'absence des émotions tendres comme la pitié, etc... Les réactions sont en général rapides, manquant de prévision et de patience ; elles ont un caractère utilitaire, et sont très souvent fort bien adaptées au besoin du moment.

Abandonné à lui-même et accéléré par une vie poursuivie dans les mêmes conditions, un tel développement unilatéral conduit les enfants plus tard à la ruine physique, morale et mentale.

L'auteur eut l'occasion d'observer pendant plusieurs années la croissance de quatre enfants mendiants. Cette observation fut facilitée par le fait que tous les quatre s'étaient donnés pour métier de faire des bruits étranges en courant derrière les tramways au coin d'une rue de Madras. Je me trouvais très régulièrement sur ce tramway pendant plusieurs années. Les enfants étaient deux frères et deux sœurs. L'aînée était une fille, le plus jeune était un garçon. Ils ne paraissaient pas posséder un foyer digne de ce nom, puisqu'on les trouvait là à toutes les heures du jour et qu'ils dormaient sur les vérandas des maisons pendant la nuit. Ils vivaient de ce que les gens dans les trams leur donnaient.

Le cadet des enfants était normal et possédait tous les traits enfantins normaux. Sa figure était ronde et il avait le regard innocent d'un enfant. La même chose avait été vraie de la sœur qui le précédait en âge ; mais comme elle grandissait, le tonus des muscles changea rapidement ; ceux-ci commencèrent à s'organiser prématurément et à s'adapter à l'activité. Même les muscles de la poitrine et de l'abdomen se précisèrent. C'était une fille trapue et forte, au cou épais et à la voix qui muait malgré son âge d'à peine 10 ans. Son frère aîné avait passé par un stade de développement semblable. Il n'était plus ni fort ni sain, et portait déjà les indices d'une santé délicate. La partie supérieure de son

corps devint lisse et son apparence robuste fit place à un air de faiblesse quoiqu'il n'eût guère plus de 11 ans. La fille aînée enfin, que j'avais également vue lorsqu'elle était encore presque normale, avait passé par les deux autres stades et était alors complètement infirme. Elle n'avait plus de voix féminine, était devenue ratatinée et inapte à la maternité. Ce n'était pas simplement une question d'alimentation pour ces enfants ; car on les voyait constamment en train de manger quelque chose. C'était une question de sous-alimentation ou de suralimentation ou de manque de vie stable ; car c'était un fait qu'à côté de facteurs purement matériels, le calme et la protection de la vie autour d'un foyer contribuent aussi à maintenir l'équilibre de la croissance chez l'enfant (1).

Ces conclusions ont été confirmées par mes expériences avec d'autres enfants, encore ; j'en parlerai tout à l'heure. L'attention personnelle d'une mère ou d'un maître est le facteur le plus puissant pour régulariser et harmoniser les éléments de croissance, et cela est essentiel si l'on veut que l'enfant jouisse d'une croissance mentale, physique et morale, normale pendant toute sa vie.

G. était un petit garçon de 6 ans. On l'avait ramassé dans un de ces petits villages qui se trouvent dans les vallées froides des Nilgiri Hills. Un monsieur philanthrope de la localité l'avait trouvé et me l'avait remis pour être élevé à l'école que j'avais fondée à Fernhill.

L'histoire antérieure de ce garçon est assez intéressante. Son père et sa mère avaient tous deux été de pauvres ouvriers manuels dans leur village. Le père mourut ; l'enfant avait alors à peine 4 ans, et quelques mois plus tard, la mère mourut à son tour. Comme l'orphelin n'avait pas d'autres parents dans ce village, une autre ouvrière de l'endroit l'adopta. Mais le sort voulut que cette femme mourût aussi quelques mois plus tard. L'enfant, aban-

(1) Ces observations sont confirmées par des expériences et des remarques comme la suivante, prise dans la « Teacher's Encyclopedia », p. 8, vol. 4, où W. H. Drummond écrit ceci :

« Les enfants que l'on appelle communément des enfants nerveux, sont très fréquemment bien au-dessous de la moyenne comme poids et comme taille. De tels enfants sont spécialement nombreux dans les grandes villes. Souvent, ils font l'impression de souffrir d'une alimentation insuffisante, et pourtant l'enquête révèle que, dans bien des cas, ces enfants ont de très bons appétits et qu'ils consomment une grande quantité d'aliments, mais qu'ils paraissent se dissiper par leur énergie nerveuse excessive.

Il semble que la vie en ville ait sur les enfants un effet d'hyperstimulation tendant à développer la nervosité dont on vient de parler. »

donné, n'eut plus personne pour s'occuper de lui. Il lui fallait donc chercher de quoi vivre comme il put, de très bonne heure, et il y réussit en errant dans les rues. Il y avait dans le voisinage une pâtisserie tenue par une vieille dame qui lui donna des biscuits et du pain de temps à autre. D'autres fois, il allait à la maison d'un monsieur qui habitait non loin de là, et y recevait de temps en temps un repas. Il passait le reste de son temps à jouer avec les enfants des rues. De cette façon il se trouva assez bien nourri ; le seul inconvénient fut que personne ne s'occupait de lui d'une façon continue. Il lui arrivait de prendre un repas à un endroit pour aller en prendre un deuxième à un autre. Il trouve très facile de dire des mensonges concernant ces choses comme il n'y a pas continuité de relations avec personne en particulier, et que personne n'a le temps de le suivre pour vérifier l'exactitude de ses paroles.

Au moment de son admission à l'école, c'était un garçon de courte taille, à la figure laide, atteint de strabisme à un œil. Il avait l'air d'un voleur. Ses muscles étaient trop développés et il était fort. Il était capable d'exprimer correctement toutes ses pensées.

Après son admission on constata qu'il n'avait pas la moindre notion d'habitudes personnelles en rapport avec l'alimentation et l'excrétion. Il avait les habitudes les plus irrégulières sous ce rapport. Il était passé maître dans l'art du mensonge et des faux prétextes. Quelques-uns de ses mensonges étaient si naturels qu'on avait de la peine à les découvrir sans un contrôle persistant et minutieux. On pouvait lui confier des commissions ou de menus travaux que seuls des enfants plus âgés et de bonnes familles auraient su faire.

Ce garçon fut directement confié à un maître qui observa et corrigea avec soin et persistance toutes ses réactions. Les mauvaises habitudes avaient tellement pris racine en lui qu'il fallut les efforts persistants d'un éducateur pour les déraciner.

Graduellement le garçon commença à se conformer à la nouvelle discipline, et à reconnaître que quelqu'un prenait un intérêt sincère à son bien-être. Cela le rendit particulièrement attaché à la personne qui s'occupait de lui ; et au fur à mesure que cette prise affective devint plus solide, il devint de plus en plus facile pour son maître de corriger ses « maladaptations ». On l'isola d'ailleurs et l'on veilla à ce qu'il eût suffisamment d'heures de repos.

Il ne suivit pourtant point de régime alimentaire spécial, et

ce qu'il mangea à l'école ne fut pas toujours aussi nourrissant que les pâtisseries qu'il avait eues avant.

Pourtant ces conditions améliorées ne montrèrent aucun résultat immédiat. Au début on remarqua même certains résultats décourageants : l'enfant commença à avoir des démangeaisons au cou et sur tout le corps. Il fallut l'isoler complètement ; après la guérison le garçon progressa rapidement jusqu'à redevenir normal. Il reprit les traits arrondis, naturels à l'enfance. Son strabisme fut moins prononcé, presque imperceptible, sauf quand ses yeux étaient fatigués. La tension musculaire disparut complètement.

Un changement correspondant s'effectua aux points de vue moral et intellectuel. Il n'eut plus la possibilité de raconter des mensonges, et il avait maintenant trop de considération pour son maître pour lui en dire, même s'il en avait eu l'occasion. Pendant quelque temps son travail intellectuel fut très médiocre et il ne montra aucun signe de progrès. Il fallut que la réadaptation fût effectuée complètement avant que l'on pût observer un progrès dans la nouvelle direction. Les fondations de son intelligence étaient en train de se réformer, l'intelligence latérale qui s'était développée avant, disparut.

Une fois ces fondations posées, le progrès se fit avec une rapidité normale. Quoique le garçon n'eût pas la vitesse de réaction qu'il avait primitivement, ses réactions montrèrent plus de discernement ; il devint gentil, et l'on vit en lui les premières idées de bonté.

Nous avons là un cas typique où la première éducation dut porter du côté négatif. Un foyer, une vie privée et régulière, l'isolement, des relations suivies et une autorité concentrée, voilà les moyens qui corrigèrent ce garçon en le mettant sur le chemin de la croissance et du développement normaux. Il fut sauvé d'une adaptation latérale précoce, et son élan de croissance original qui avait été arrêté par une vie antinaturelle, rebondit lorsque le garçon se retrouva dans un milieu mieux adapté à sa nature.

A propos de l'adaptation négative du facteur personnel dans l'éducation, nous voudrions insister sur ce fait que cette adaptation est nécessaire non seulement dans des cas spéciaux comme ceux cités plus haut, mais que ce stade est plus ou moins indispensable dans l'éducation normale de tous les écoliers, et plus particulièrement dans la société civilisée moderne qui a toujours tendance à développer les tendances latérales de l'enfant de façon prématurée. L'enfant moderne de New-York ou de Londres qui

commence de bonne heure à aller au théâtre et au cinéma et qui doit vivre au milieu de ces grands groupements artificiels que sont les immeubles et les écoles des grandes villes, cet enfant-là tendra à être trop développé latéralement au détriment du développement du côté subjectif et relationnel de la personnalité qui ne trouvera pas le temps nécessaire pour gagner une direction constante. Ces inconvénients de la vie civilisée augmentent ainsi de génération en génération ; et le nombre toujours croissant des enfants « maladaptés » des grandes villes est un signe évident que les autorités publiques négligent cette partie de l'éducation pour faire de l'enfant un citoyen avant qu'il ne soit devenu une personne complète dans sa vie privée. Malgré les avertissements de grandes âmes comme Rousseau, les autorités publiques sont loin d'être convaincues de la nécessité de l'éducation négative pour le développement harmonieux de l'individu.

Le résultat est que le produit de l'école publique moderne est un produit imparfait dans lequel les meilleures possibilités ont été étouffées par des exigences prématurées d'ordre public. La considération des sentiments d'autrui est une chose qui ne figure pas aux programmes : mais on pourvoit amplement au développement des muscles dans les sports et la gymnastique, ainsi qu'à l'entraînement des réactions rapides qui n'impliquent point d'intuition du temps. Il y a bien un entraînement systématique à la compétition ; et l'on permet que des conceptions philosophiques comme la lutte pour l'existence et la survivance des plus forts déterminent l'organisation et les activités de l'école. Tout cela est excellent pour le développement positif mais néglige totalement le côté négatif du développement de l'individu, car ce côté négatif demande, plus que toute autre chose, une croissance tranquille sous la tutelle de relations individuelles et personnelles.

Les observations présentées ci-dessus nous fournissent les conclusions suivantes concernant l'adaptation négative de la personnalité :

- 1) L'éducateur a affaire à l'enfant en tant qu'individu et non pas en tant que membre de la société. A cette époque, l'enfant est incapable de soutenir des rapports naturels avec beaucoup de gens ou de maîtres à la fois.
- 2) C'est le côté le plus subjectif de la personnalité qui doit s'adapter à cette époque. Or il est susceptible de variations énormes d'un enfant à un autre, de sorte que le traitement adapté à l'un n'est pas nécessairement bon pour un autre.

- 3) Le côté « impression » a plus d'importance que le côté « expression ».
- 4) Il faut faire attention aux réactions et relations affectives avec les personnes et le milieu plutôt qu'au développement de l'intelligence des facultés de raisonnement, d'analyse, de logique.
- 5) Il est plus important de sélectionner et de graduer les influences atteignant l'enfant que de les multiplier au hasard des mille expériences artificielles de la société civilisée.
- 6) L'enfant de cet âge ne doit pas être regardé comme se préparant à la vie adulte, mais comme s'adaptant automatiquement, obéissant en quelque sorte à l'histoire de la race.
- 7) Plus l'enfant est jeune, plus l'éducation doit être vraiment négative.
- 8) On peut regarder l'adolescence comme l'âge où l'enfant émerge de la vie privée à la vie publique et aux responsabilités qui s'y attachent.
- 9) La tâche de l'éducateur consiste à maintenir le bon équilibre entre les influences positive et négative atteignant l'enfant ; c'est là, plus que partout ailleurs, la tâche par excellence de l'éducateur personnel. C'est dans les relations personnelles avec son maître que la vie affective de l'élève doit avoir son centre de gravité puisque l'équilibre affectif contribue si puissamment à rendre les premières adaptations calmes et harmonieuses. Toute exigence qui s'adresse aux forces intellectuelles et positives de l'enfant doit être compensée par la sympathie que celui-ci éprouve pour la personnalité du maître, afin que l'enfant soit amené de degré en degré sans risque de « maladaptation ». A ce stade, on doit strictement observer les règles, indiquées dans un chapitre précédent, concernant les relations personnelles entre maître et élève.

Il serait indiqué de parler ici de quelques concepts appartenant à la pédagogie hindoue et qui portent sur cette question de la nécessité de l'adaptation négative avant la positive, d'un maître personnel et de la foi en un tel maître dérivant de la nature même de l'adaptation négative.

Le premier de ces concepts est celui de *Brahmacharia*. Le *Brahmachari* est celui qui vit avec son précepteur dans une école dans la forêt et loin de la contamination des influences sociales prématurées. Les livres hindous parlent souvent du vœu de *Brahmacharia*, signifiant que l'élève mène une vie de pauvreté, de service et d'étude de la personnalité du maître afin de s'imbiber par

une concentration constante sur la personne du maître, de quelques attitudes généralisées envers la vie comme la justice, la bonté, le respect des autres, etc..., représentées par la vie du maître. On appelait *Gurubhakti* cette concentration sur la personne du maître, impliquant l'obéissance, le respect et la révérence envers lui. Ce *Gurubhakti* était essentiel à l'éducation et la place qu'il occupait et occupe encore dans la pédagogie hindoue ressort de cette citation prise dans le *Khandogya Upanishad Khanda 9*, et qui se trouve fréquemment répétée ailleurs : « Seule la connaissance apprise d'un maître mène au véritable bien ». Rappelons pourtant que ceci vise la connaissance des valeurs subjectives et idéalistes, non pas la connaissance pragmatique ou naturaliste. La nécessité d'un maître dans la première éducation idéaliste est aussi exprimée dans le dialogue suivant entre le maître Nârada et Sanatkhumâra, l'élève (*Khandogya Upanishad, Prapatkata VII, Khanda 16*).

Maître : Mais il faut désirer connaître le vrai.

Elève : Maître, je désire connaître le vrai.

M : Mais il faut comprendre la compréhension.

E : Maître, je désire la comprendre.

M : Seulement celui qui perçoit, comprend. Mais il faut désirer comprendre cette perception.

E : Maître, je désire la comprendre.

M : Quand on croit, on perçoit. Il faut désirer comprendre cette croyance.

E : (Même réplique).

M : Quand on fait attention à un maître (spirituel), on croit. Mais il faut désirer comprendre cette attention pour le maître.

E : (Même réplique).

Voilà l'importance que prit la personnalité du maître dans la conception hindoue de l'éducation idéaliste. C'est elle qui formait pour ainsi dire l'élément unifiant de toute l'instruction. L'application pratique de la vérité générale se trouvait dans l'interprétation personnelle qu'en représentait le maître, soit en actes, soit en attitudes, mais toujours manifestée par sa personne.

Dans l'Inde antique, on appelait *Gurukula-Vâsa*, la vie de l'élève retiré des influences et distractions de la société, méditant sur la personnalité de son maître, le maître étant son seul guide, philosophe et ami, l'élève étant un membre de la famille du maître. On recommandait à chaque étudiant de faire un tel stage d'appren-

tissage après sa cinquième année, ce stage couvrant une période d'au moins douze ans, quelquefois davantage. Nous lisons dans Apastamba (Ch. I, 1, 2 Cf. la traduction de Max Muller, S.B.E. p. 6 vol. II) : « Celui qui a été initié habitera chez son maître comme étudiant religieux (Brahmachari) pendant une période de douze ans au moins ».

Nous voyons donc que les anciens auteurs Hindous reconnaissent quelques-uns des principes fondamentaux relatifs à ce stade d'adaptation négative-subjective. Les trois anciens concepts de *Brahmacharia*, *Guru-Bhakti* et *Gurukula-Vâsa* représentent trois conditions de la première éducation négative et idéaliste.

Les mêmes concepts s'appliquent aux stades plus positifs de l'éducation idéaliste ; stades qui correspondent à un âge plus avancé de l'élève. Nous en remettons donc la discussion pour considérer d'abord les éducations naturaliste et pragmatique, car dans le développement de l'individu, celles-ci ont leur place propre avant l'éducation idéaliste positive.

CHAPITRE IV

DANS L'ÉDUCATION NATURALISTE ET PRAGMATIQUE

Nous allons étudier en même temps l'éducation naturaliste (1) et l'éducation pragmatique, ce qui nous mettra en présence d'idéals pédagogiques complètement différents des idéals négatifs ou idéalistes. Les doctrines que nous aurons à examiner se rapportent en réalité à un autre stade de l'adaptation des tendances personnelles et il faut regarder d'un point de vue tout différent les relations entre maître et élève et les caractères de l'intervention personnelle dans ces genres d'éducation.

Avant de justifier ce qui précède, il nous faut distinguer nettement entre le « naturalisme » que l'on attribue quelquefois à Rousseau et celui qui appartient en réalité à des auteurs comme Herbert Spencer. R. Rusk écrit à ce propos (*Philosophical Bases of Education*, London University Press, p. 35) : « Les historiens des doctrines pédagogiques ont généralement attribué l'origine du naturalisme en éducation à Rousseau dont la répétition de la maxime du « Retour à la Nature » a rendu les auteurs aveugles au fait que Rousseau oppose la nature, non pas à l'esprit, mais à la convention sociale, et que le stade naturel négatif de l'éducation ne fait que préparer la culture morale esthétique et religieuse d'Emile ». En réalité, Rousseau est un idéaliste de l'éducation, tandis que c'est Herbert Spencer, le véritable naturaliste. A la base de la doctrine pédagogique de Spencer est une philosophie hédoniste où la plus grande importance est donnée à la nécessité de « préservation » et où, dans la liste des sujets que doit traiter une éducation complète, l'éducation en vue des loisirs prend la dernière place (2). Ce qui a de l'importance pour Spencer, c'est le succès matériel dans ce monde, et la science, la culture, l'art

(1) Nous entendons, ici et ailleurs, l'éducation basée sur la philosophie de la nature « le naturalisme ».

(2) On trouve cette liste à la p. 8 de « On Education » d'Herbert Spencer Williams Norgate, London.

pour eux-mêmes ne doivent être regardés que comme des moyens d'employer ses heures de loisir. Les véritables intérêts de l'homme ne doivent pas être recherchés dans la vie subjective, mais dans les réalités objectives, dans la bonne préparation du citoyen intelligent, dans l'utilisation des ressources naturelles pour son bien-être. Comme le répète Rusk (*ibid.* p. 39) en parlant du naturalisme de Spencer : « Sa plus grande vertu serait la prudence égoïste ». C'est pourquoi Spencer exalte la valeur des sciences aux dépens des humanités. En un mot, Spencer se révolte contre les valeurs subjectives pour insister sur l'application de l'effort humain à l'utilisation maxima des ressources naturelles, insistance que justifierait l'époque où il vivait. En comparant de plus près Rousseau et Spencer, il apparaît avec évidence, qu'ils sont diamétralement opposés. Spencer est empiriste tandis que Rousseau est plutôt idéaliste. Rusk explique cette même différence comme suit : « Il pourrait paraître quelque peu paradoxal d'attribuer l'origine de l'idéalisme allemand à Rousseau qui est souvent classé parmi les « naturalistes » ; pourtant sa doctrine n'est pas naturaliste dans le sens philosophique du mot. Il n'oppose pas la nature à la raison ou à l'esprit, mais à la convention, telle qu'elle se manifeste dans la société comme il la conçoit. Comme les idéalistes modernes, il cherche à rendre justice à la nature et à lui donner dans l'ordre des choses, la place qui lui revient ; pourtant il ne regarde pas la nature comme le tout, et la forme finale, de la réalité, mais il reconnaît l'existence d'un ordre moral dont la raison et la conscience sont les facteurs contrôlants et un ordre spirituel qui embrasse et explique l'ordre naturel » (*ibid.* p. 143).

Il ne nous paraît pas nécessaire d'entrer dans un examen détaillé des doctrines pédagogiques des deux théoriciens : qu'il suffise d'énumérer brièvement quelques-unes des différences entre les deux comme suit :

<i>Rousseau</i>	<i>Spencer</i>
Idéaliste subjectiviste	Réaliste empirique
Opposé à la vie collective	L'éducation prépare à la vie collective
Reconnaît un ordre et des valeurs moraux et spirituels en éducation	L'éducation purement culturelle secondaire par rapport à l'éducation utilitaire
Reconnaît des motifs purement éthiques.	Ethique hédoniste.

La terminologie de Pestalozzi que nous avons déjà eu l'occasion de mentionner permet de bien définir les différences en question. Rousseau se préoccupe surtout du bon développement chez l'enfant, de ces attitudes instinctives qui, selon lui, sont forcément bonnes, de par leur nature même. Ceci correspondrait au développement de l'« Homme animal » de Pestalozzi. Chez Spencer, ce serait, au contraire, principalement la préparation de l'« Homme social » de Pestalozzi. En réalité, l'éducation négative de Rousseau se rapporte aux premières manifestations de l'individualité de l'enfant, celle de Spencer au stade où l'individu se prépare à être un citoyen utile de la société, où il tourne son esprit vers les phénomènes objectifs de la nature. Ainsi nous pourrions dire dans la terminologie élaborée dans cette étude, que la théorie pédagogique de Spencer étudie l'« adaptation latérale » des tendances personnelles à leur milieu objectif.

A propos de cette sorte d'adaptation dans l'éducation selon Spencer, il est à remarquer que l'éducateur exerce une fonction neutre. C'est la doctrine de la discipline par les conséquences naturelles qui révèle cette méthode de non-intervention, et dans cette théorie Spencer est d'accord avec Rousseau. L'éducation est un processus d'évolution naturelle où la lutte pour l'existence et d'autres facteurs trouvent leur place. Abandonné à lui-même dans une société pour se débrouiller de son mieux par la concurrence avec les autres et la conquête des obstacles naturels, l'individu atteindrait l'âge adulte avec tout ce qu'il lui faudrait pour une vie heureuse. Voilà l'idée qui est à la base de l'éducation selon Spencer.

Dans le cadre d'une telle éducation, l'intervention de l'éducateur dans le processus du développement des facultés de l'enfant est à un minimum. Abandonnez l'homme animal à lui-même dans ce monde de compétitions et dans un milieu riche en possibilités d'expériences, et la nature même des tendances animales s'affirmera pour produire le résultat visé. Toute tentative d'isoler l'élève aurait pour effet de diminuer ses occasions de faire l'expérience des réalités vivantes et serait donc nuisible. Plus il aura rencontré de personnes pour leur parler et échanger des idées et mieux ce sera pour le résultat visé par ce genre d'éducation. S'il a l'occasion d'entendre différents maîtres sur le même sujet, cela ne fera qu'enrichir son expérience. Si un certain nombre de camarades sont engagés avec lui à acquérir ce genre de connaissances, il y aura plus d'occasions d'action et de réaction mutuelles, ce qui aidera à organiser les connaissances en vue de leur emploi. Ainsi

nous voyons que pour une éducation naturaliste selon Spencer, les conditions doivent être différentes de celles établies pour l'éducation négative.

Pourtant il est évident que même ici la personnalité du maître doit être considérée comme importante, non pas par rapport à l'expérience même recueillie par l'élève, mais par rapport à *la sélection*, à *l'ordre* et à *la gradation* selon lesquels ces expériences doivent l'atteindre. En plus, il faut tenir compte du fait que même les intérêts naturels demandent une *initiation*. Nous pourrions donc considérer la nature de l'intervention personnelle de l'éducateur sous les rubriques suivantes : d'abord *initiation*, ensuite *soutien de l'effort*, et troisièmement *réglage de l'expérience*. A ceux-ci, il faut ajouter un quatrième qui est l'*unité* que procure la personnalité de l'éducateur et dont nous avons déjà parlé plus haut. La personnalité de l'éducateur est le centre d'unité le plus naturel où les expériences disparates deviennent naturellement un tout organique dont les parties constitutives sont proportionnées et réglées de façon à produire des résultats pratiques et des réactions complètes. Nous examinerons chacune de ces quatre rubriques dans leurs rapports avec les expériences de l'élève pendant ce stade de son adaptation.

Les intérêts ont besoin d'être stimulés. Un enfant même très bien doué, n'aura pas forcément une bonne éducation « naturaliste » si on l'abandonne à lui-même sans éveiller sa curiosité. On peut d'ailleurs observer des phénomènes analogues chez les animaux. La mère chatte remuera sa queue devant son chaton pour éveiller ou stimuler les instincts de chasse chez celui-ci. De même, un chien de la meute prendra généralement la conduite pour donner aux autres l'attitude propre à la chasse. Les cris des chasseurs ont également pour effet d'exciter l'intérêt dans ce sport. Les enfants abandonnés à eux-mêmes sont souvent inclinés à accepter les choses de leur entourage et les événements sans s'arrêter à leur raison d'être, comme des choses qui vont de soi. Cela est vrai surtout pour les phénomènes naturels. Un intérêt conscient et actif pour les choses de la nature comporte toujours une part d'imitation. Souvent les enfants apportent un nouvel objet comme un nid d'oiseau, une chenille, un papillon, au maître qui leur a parlé, parce qu'ils savent qu'il s'intéresse à ces choses. Dans ces cas il est évident que la personne du maître a fonctionné comme un stimulant de l'intérêt. C'est à l'idée que le maître en appréciera le résultat que les enfants doivent, en partie ou entièrement leur curiosité consciente. Voilà donc comment l'intérêt peut se

déclancher ou s'activer. J'ai vu bien des écoles où des phénomènes naturels des plus intéressants se produisaient sans être remarqués, parce qu'il n'y avait personne pour stimuler l'intérêt correspondant et j'ai constaté une différence remarquable quand une personne prenait l'initiative et la maintenait vivante.

Mais une fois la curiosité naturelle éveillée, il faut suivre le phénomène étudié jour après jour, ou saison après saison, suivant les cas ; si l'on veut tirer un profit quelconque de cette curiosité, et dans l'absence d'un éducateur qui rappelle la tâche à ses élèves, il est probable que ceux-ci changeront fréquemment de sujet au fur et à mesure que se manifesteront des intérêts nouveaux, de sorte que leur travail sera plein de confusion. Cela est moins vrai pour les expériences isolées et simples (en chimie et en physique par exemple), mais dans l'étude de la nature et des phénomènes naturels l'importance de cette intervention personnelle augmente considérablement. De cette façon, la liberté de l'élève d'apprendre quand il veut et ce qu'il veut, se trouve forcément limitée. Si l'enfant désirait étudier les fleurs en hiver et les boutons en automne, le maître intelligent doit avoir l'autorité de l'en empêcher et d'établir un programme d'études rationnel, même si l'enfant sentait ainsi que sa liberté de choix est diminuée. Un intérêt contenu à travers ces différentes saisons présuppose une réelle influence personnelle de la part du maître. Malgré tous ses efforts, il trouvera impossible de faire tenir à ses élèves, par exemple, un « journal de la nature » si ceux-ci ne sont pas fortement influencés, soit par la crainte d'être punis, soit par l'amour et le désir de faire plaisir à leur maître. Plus une série d'expériences s'étendra dans le temps et plus un centre créateur d'unité et une source d'encouragement, sous la forme d'un éducateur personnel, seront nécessaires pour soutenir l'effort des élèves.

La fonction d'ordonner l'expérience constitue le troisième aspect de l'intervention du maître dans la mise à profit de l'expérience spontanée de la nature. Il existe, dans l'éducation naturaliste, une tendance à l'encyclopédisme qu'il faut éviter. Même dans cette éducation, l'objet n'est pas simplement de bourrer l'élève de faits et de détails d'érudition, mais de lui présenter une information qui aura des chances de lui être utile. On peut dire que l'ordre de l'enseignement est compromis lorsque, par exemple, un enfant néglige la géographie de son propre pays, où vont ses intérêts naturels, pour acquérir une connaissance détaillée de la géographie et des produits naturels d'un continent qu'il n'habite pas et avec lequel il n'entrera probablement jamais en relations

directes. Ou bien, la simple curiosité pourra conduire un élève vers des recherches dépourvues de tout rapport avec les conditions de la vie ; quand un garçon qui veut essayer de faire du feu avec une pierre à feu ou de voler avec des ailes artificielles, qu'il passe son temps à faire des arcs et des flèches, ou à étudier l'alchimie, bien que ces activités répondent à des nécessités cathartiques de l'individu, on ne peut les considérer comme de l'instruction positive préparant à quelque activité utile. Ainsi se posent, par rapport au temps et à l'espace, des problèmes concernant les rapports entre l'élève et l'expérience ; et la sélection judicieuse de cette expérience doit être faite jusqu'à un certain point par un éducateur personnel. L'état peut faire cette sélection et cet arrangement, mais d'une façon trop grossière et trop générale pour tenir compte des variations qu'exigent les milieux et les individus infiniment variés. L'état est forcé d'insister sur une certaine uniformité qui ne peut qu'écraser l'intérêt de l'élève et lui faire trouver monotone la tâche la plus simple. Seule la personnalité du maître peut donner à la matière de l'enseignement un cadre naturel et une forme attrayante. Ainsi, nous voyons que même dans l'éducation naturaliste, la personnalité du maître joue un rôle tout à fait important.

En ce qui concerne ces relations pédagogiques, la différence entre l'éducation négative et l'éducation naturaliste consiste en ce fait que la vie collective et les changements de maîtres ne sont pas néfastes dans le dernier cas, tandis qu'il est indispensable d'éviter ces conditions si l'on veut obtenir des résultats tangibles dans le premier. L'éducation naturaliste s'occupe de réalités objectives dont le caractère concret permet un accord entre un grand nombre d'étudiants en même temps. L'enseignement collectif rend de plus en plus publiques les réactions des élèves, et lorsqu'une expérience est faite devant une classe d'enfants qui sont ainsi tous amenés simultanément aux mêmes conclusions, alors l'expérience n'en est que plus convaincante pour l'élève individuel. Au contraire, il n'existe point de critère objectif pour juger l'adaptation négative des attitudes d'un jeune enfant. Les différences individuelles sont sujettes à des variations considérables entre différents élèves et à de sérieuses fluctuations d'un moment à l'autre. En présence de ces facteurs subjectifs, l'éducateur est nécessairement contraint d'éviter autant que possible le travail « en masse » pour rechercher l'isolement et des relations personnelles individuelles. C'est pourquoi l'élève doit respecter son maître et lui obéir, et chercher en lui un guide et un ami plein de sympathie, dans

l'éducation négative, tandis que, au contraire, dans l'éducation « naturaliste », les relations peuvent prendre un caractère officiel ; le maître devient un camarade lié à l'élève par des liens plutôt démocratiques ; il peut être remplacé sans inconvénient par un autre maître pourvu que le nouveau maintienne une cohérence logique dans la continuation du travail de son prédécesseur. L'élève n'a pas besoin d'obéir à la personne du maître pourvu qu'il se conforme aux règles imposées par le système éducatif comme tel. Ainsi la relation entre maître et élève est moins personnelle dans l'éducation « naturaliste ».

Une des questions soulevées dans la discussion qui précède et qui a été insuffisamment examinée jusqu'ici, est celle de la façon dont la vie en groupe favorise l'adaptation latérale des tendances plutôt que les aspects verticaux de la personnalité. Un des principaux faits de la vie en groupe est celui de provoquer des réactions ayant trait aux valeurs publiques plutôt qu'aux valeurs privées. L'esprit du groupe (group-mind) tel que l'ont analysé W. Mac Dougall et d'autres, est impulsif et manque de prévoyance. La mémoire et la prévoyance d'un groupe hétérogène sont, pour ainsi dire, d'une amplitude de vibration réduite (1).

Le présent, le monde concret et l'ordre de choses existant assumé, aux yeux du groupe, une importance et une valeur exagérées. C'est ainsi que l'aspect statique de l'intelligence se trouve nourri aux dépens de l'aspect dynamique. Tout changement fait appel à la prévoyance, toute émotion profonde suppose une longue mémoire, et c'est par l'application des expériences du passé à l'a-

(1) Suivant Mc Dougall, le groupe se distingue par plusieurs caractéristiques « paradoxales » : un phénomène notoire du groupe est la violence dans l'éclat de ses émotions et impulsions primaires. L'intensité de l'émotion collective d'un groupe non organisé est accrue par le fait que chaque membre a tendance à perdre dans une certaine mesure, la notion de son *identité* et de sa *responsabilité* personnelles... L'organisation des sociétés produit ce résultat paradoxal que, tandis que la conduite collective d'un groupe non organisé implique un niveau mental bien inférieur à la moyenne de ses membres, entraînant ainsi une dégradation des individus qui la composent, au contraire la vie collective d'une société bien organisée atteint, généralement, un niveau moral et intellectuel plus élevé que celui propre à la moyenne des individus pris séparément, élevant ainsi beaucoup de ses membres à un niveau de pensée et d'action supérieur (Psychologie H.N.L. p. 273). A ces faits peuvent s'ajouter les principes politiques de Rousseau, le Contrat social, (p. 252, Garnier, Paris) : « Il y a souvent bien de la différence entre la volonté de tous et la volonté générale ; celle-ci ne regarde qu'à l'intérêt commun ; l'autre regarde à l'intérêt privé, et n'est qu'une somme de volontés particulières : mais ôtez de ces mêmes volontés les plus et les moins qui s'entre-détruisent, restent pour somme des différences de volonté générale ».

venir, faite par des pionniers prévoyants, que progresse l'humanité, que l'ancien ordre fait place à un ordre nouveau.

La vie de groupe, de par sa nature même, insistera sur l'uniformité, étouffant ainsi les manifestations d'individualité qui tiennent compte trop du passé ou de l'avenir. La médiocrité est son meilleur produit. Il est vrai que l'on peut quelquefois observer une sorte d'individualité collective au sein d'un groupe compact ; mais lorsqu'elle existe, on trouve souvent qu'une telle individualité ne vit que grâce à des sentiments populaires artificiels, peu louables en eux-mêmes. C'est ainsi qu'une armée s'unit pour l'action, excitée par l'orgueil, ou le sens de l'honneur, ou de la bravoure, émotions peu éloignées du niveau animal. Les groupements les plus nombreux se fondent de préférence sur la concurrence, la rivalité, visent à étendre leur domination ou à des fins analogues appartenant à la vie matérielle. Le gain immédiat est leur idéal naturel. C'est cette vérité qu'exprime Rousseau dans la remarque déjà citée, sur l'impossibilité de faire, en même temps, un citoyen et un homme (Emile, p. 43). Des écrivains, comme Bertrand Russell, insistent sur la même idée. Celui-ci écrit à propos de l'état et de l'institution de l'Education universelle :

« L'éducation par l'état a pris un certain biais. Celui-ci enseigne aux jeunes (autant qu'il le peut) à respecter les institutions existantes, à éviter toute critique des puissances de ce monde, à regarder les nations étrangères avec suspicion et mépris. Il développe la solidarité nationale aux dépens, aussi bien de l'internationalisme que du développement individuel. Le préjudice fait au développement individuel est dû à l'emploi exagéré de l'autorité. Les émotions collectives sont encouragées aux dépens des émotions individuelles, et la non-acceptation des croyances établies est sévèrement réprimée. L'uniformité est désirable, commode pour l'administrateur, qui ne s'inquiète guère du fait que celle-ci ne s'obtient qu'au prix de l'atrophie mentale. Le mal résultant de tout cela est si grand que l'on peut se demander sérieusement si l'éducation universelle a fait, en fin de compte, plus de bien ou plus de mal ». (P. 186 des « Sceptic Essays », Londres, Allen et Unwin).

Il est facile de comprendre comment une éducation basée sur la philosophie « naturaliste », et appliquée collectivement, est incapable de produire l'individu dont se souviendraient les générations suivantes. Si de tels individus ont quand même été produits, c'est malgré cette éducation plutôt que grâce à elle. Un dévelop-

pement du côté vertical de la personnalité supposerait un changement dans l'aspect dynamique de l'intelligence, et pas seulement dans l'aspect uniforme et statique ; mais voilà justement la réforme que l'éducation « naturaliste » n'envisage pas. La criminalité, par exemple, ne se corrige pas par l'éducation collective, basée sur la philosophie « naturaliste ». « La jeunesse criminaloïde », suivant Stanley Hall, « est plus nettement individualisée que l'enfant « bon » commun, qui est moins différencié. La vertu est plus uniforme et plus monotome que le péché. Il y a un bon chemin, il y en a beaucoup de mauvais ; d'où la nécessité d'étudier chaque individu par toutes les méthodes pédologiques, psychiques et physiologiques. » (Youth, p. 136 Appleton, New-York). L'éducation collective « naturaliste » de notre temps n'est vraiment efficace ni pour corriger chez un enfant un mal existant, ni pour aider l'individu à s'élever au dessus du niveau des vertus médiocres. Si donc nous jugeons de la valeur d'une éducation par l'influence permanente qu'elle exerce sur la nature innée de l'individu, nous trouvons que l'éducation « naturaliste », spécialement celle appliquée collectivement et impersonnellement, n'est pas de l'éducation du tout, au vrai sens du mot. C'est uniquement une adaptation temporaire et temporelle de l'individu à son milieu matériel (1).

Et tandis qu'il faut reconnaître la nécessité d'une telle adaptation, spécialement pour le bonheur et le succès pendant l'âge moyen de l'homme, il faut aussi admettre que sa valeur permanente dans l'évolution de la race humaine est minime. Comme nous le verrons bientôt, l'éducation dans son meilleur sens n'est ni pragmatique, ni « naturaliste », mais idéaliste. C'est dans cette dernière qu'entrent en jeu la personnalité humaine, les motifs et valeurs les plus élevés ; c'est là que l'action et la réaction mutuelles entre un individu et un autre produisent les meilleurs résultats. Ce n'est donc pas dans l'éducation « naturaliste » qu'il faut chercher le développement des attributs supérieurs de la personnalité.

(1) Le grand poète américain Walt Whitman a très bien reconnu cette limitation de l'éducation populaire et générale, ou démocratique, en écrivant dans son « Backward glances o'r travel'd roads » (dans le volume intitulé « Leaves of Grass », p. 443. Maynard Boston) : Aussi bienvenues que soient les doctrines d'égalité et de liberté et de l'éducation populaire, un certain danger les accompagne pourtant toutes comme nous le voyons. Ce quelque chose de primaire et d'intérieur en l'homme, dans l'abîme de son âme, qui donne sa couleur à toutes choses, et qui lui donne, fruit exceptionnel, la plus haute majesté ; cette chose, la science et la démocratie modernes semblent la mettre en danger, peut-être la tuer ».

Avant d'examiner la part que joue l'éducation idéaliste comme facteur d'adaptation ou de développement des tendances personnelles vis-à-vis du milieu général, il faut nous arrêter un moment pour considérer le rôle de l'éducation pragmatique dans ce processus. Cette éducation occupe une place unique entre les philosophies idéaliste et « naturaliste » ou négative, puisqu'elle se rapporte à ce stade de la vie de l'individu où il doit, en même temps, apprendre et vivre comme un membre actif de la société. Son idéal est l'homme social de Pestalozzi.

Le pragmatisme, comme l'éducation « naturaliste », a son origine dans cette même révolte contre l'éducation humaniste de la première période, avec son exagération de l'importance des études subjectives et théoriques ; le pragmatisme lui aussi insiste sur les aspects immédiats et utiles du milieu, aux dépens de l'aspect culturel pur. La première différence frappante entre l'éducation « naturaliste » et le pragmatisme consiste en ce fait que celui-ci insiste sur la relation de l'éducation et de la vie personnelle comme membre d'une société, tandis que pour l'autre, toute vérité scientifique a une valeur éducative. Comme le fait remarquer Rusk (op. cit. p. 69) :

« La critique principale du pragmatisme... est dirigée contre l'interprétation impersonnelle et mécanique résultant du Naturalisme ». Plus loin (p. 70) il ajoute : « L'idéalisme est d'accord avec le pragmatisme dans son désir d'échapper à « l'horreur paralysante de l'interprétation naturaliste de la vie, du cauchemar d'un univers indifférent ». La différence principale entre les deux positions est celle-ci, que le partisan de l'éducation « naturaliste » regarde d'une façon impersonnelle les réalités objectives qui, aux yeux du pragmatisme, gagnent une importance nouvelle par rapport à l'individu, au moment et aux circonstances où vit celui-ci. Tandis que l'éducation « naturaliste » deviendrait facilement encyclopédique sans qu'aucune raison humaine ne s'oppose à une accumulation illimitée de connaissances et d'informations concernant les phénomènes objectifs, le pragmatiste, au contraire, entend limiter une telle tendance par la considération des besoins pratiques d'une société donnée.

Ainsi le pragmatiste diffère aussi bien de l'humaniste qui exagère la théorie pure et les valeurs purement subjectives et privées, que de l'éducateur « naturaliste » qui tend vers l'encyclopédisme. Au lieu de vouloir produire un individu expert dans la science et les lois du monde objectif, le véritable but du pragmatiste est de produire un individu pratiquement utile à la société

moderne, et qualifié pour contribuer en quelque chose à son progrès (1).

Ainsi la position de l'éducation naturaliste est théorique-objective, celle du pragmatiste est pratique-objective. L'activité est le terme spécial qui distingue ce dernier.

Par suite de cette différence d'attitude, la pratique de l'éducation pragmatique a apporté des changements significatifs, sur lesquels il serait important de fixer notre attention pendant quelques instants.

Premièrement, l'éducation pragmatique diminue l'importance de la culture de l'inhibition. Dans ses « Educational Essays » (Blackie p. 68), John Dewey dit que l'inhibition n'a pas de valeur (2) et que c'est à la partie ouverte, ou publique, d'un acte qu'il faut attacher toute l'importance.

Deuxièmement, le pragmatisme insiste sur le fait que l'acti-

- (1) Ce que les parents les meilleurs et plus intelligents désirent pour leur propre enfant, voilà ce que la communauté doit désirer pour tous ses enfants. N'importe quel autre idéal pour nos écoles serait étroit et sans beauté ; mis en pratique, un tel idéal détruirait notre démocratie. (Dewey ; *L'école et la société*, Uni. of Chicago Press, p. 3). La définition du caractère donnée par Dewey implique la même attitude pragmatique ; il écrit : « En général, « caractère » signifie puissance d'agir en société, capacité organisée de fonctionner socialement. Cela signifie... intelligence sociale, puissance d'exécution sociale, intérêt et sens de responsabilité sociales ».
- (2) Il est frappant à quel point le pragmatiste écarte le côté négatif de la personnalité. Dewey écrit (op. cit. p. 68) : « Dire que l'inhibition est de plus de valeur que la puissance de direction, c'est dire que la mort vaut plus que la vie, que la négation vaut plus que l'affirmation, et le sacrifice plus que le service ». Cette attitude envers les aspects négatifs du développement du facteur personnel est un corollaire naturel de l'attitude moins personnelle de l'éducation pragmatique. Tandis qu'une étude de l'individu comme tel, une étude du système nerveux par exemple, nous amène à cette conclusion importante que l'inhibition est au moins aussi nécessaire que l'acte ouvert. L'on pourrait opposer la position pragmatiste à celle de Harris, par exemple, qui conclut son étude du système nerveux humain par ces mots (Harris : *Nerves*, Home University Library, p. 246) : « Nous reconnaitrons de plus en plus que le développement d'un tempérament affiné et l'accès aux influences de la culture sont aussi bien les résultats des dispositions neurales moléculaires que les réactions à un milieu approprié. L'éducation, travaillant sur la bonne « matière première » fournie par l'hygiène, enseignera avant tout l'inhibition. L'inhibition est l'art de restreindre les tendances personnelles immédiates pour le bien de l'individu ou de la race, et c'est dans le système nerveux le plus sain qu'elle se développera le mieux. Sans l'inhibition, une personne même de la meilleure éducation, reste un monstre neural. Le manque n'est point l'expression de la force neurale, mais provient de la machine neurale ayant perdu son gouverneur. L'inhibition est l'expression de la vigueur neurale, c'est savoir quand et où s'arrêter, quand ne pas parler, ne pas agir ».

vité de l'individu doit se rapporter à l'utilité. Le but de l'activité n'est point d'être égoïste dans le sens étroit du terme, mais d'être utile à la société. Nous trouvons ici une différence avec l'éducation « naturaliste » qui a son centre dans le développement de l'individu au sens biologique du terme. L'individualité du pragmatisme se rapproche de ce que nous avons appelé la « personnalité » qui comporte des motifs distinctement humains et qui ne sont plus strictement biologiques. Le motif social fait de la vie quelque chose de plus qu'une simple lutte pour l'existence ; quelque chose de plus humain où entrent davantage de prévoyance consciente et d'intelligence humaine pour déterminer la conduite.

Troisièmement, l'éducation pragmatiste est la première qui insiste sur la nécessité d'élever l'enfant non pas selon les désirs d'un maître, de l'église ou de l'Etat, mais selon le développement des capacités de l'enfant lui-même. C'est l'enfant qui occupe le centre, et l'activité naturelle de l'enfant devient le moyen de son éducation.

Ces trois particularités donnent à l'éducation pragmatique un caractère distinctif par rapport au développement de la personnalité. Pour la première fois, depuis les tendances mécanistes de la philosophie réaliste de Locke et Spencer, on se préoccupe de la personnalité de l'enfant. On lui accorde une partie de la liberté que Rousseau a plaidée en sa faveur. L'insistance sur l'action « ouverte » et l'adaptation sociale dans la méthode éducative pragmatique, la font tendre vers une adaptation positive des tendances personnelles. L'acte « ouvert » demande de l'intelligence active, de même que l'adaptation à la vie collective ou sociale, constitue, comme nous l'avons déjà vu, le niveau positif de l'adaptation personnelle.

En tendant à développer la personnalité de cette manière, l'éducation pragmatique détermine ses propres limitations. Tout d'abord, les mobiles d'action reconnus par le pragmatiste sont exclusivement les mobiles que la société reconnaît ou qu'elle sanctionne. C'est toujours l'utilité — quoique d'un caractère plus général — qui est le critérium de la conduite ; encore faut-il que cette utilité ait un caractère pratique bien prononcé. Ainsi, il suffit que cette utilité soit, pour ainsi dire, localisée et contemporaine, elle ne sera pas nécessairement générale et valable pour l'humanité tout entière. Limitée dans l'aspect latéral, l'activité préconisée par l'éducation pragmatique l'est plus étroitement encore dans son aspect vertical. Le pragmatisme ne s'inquiète point de l'ave-

nir, ni du passé éloignés (1). Des considérations de cette envergure constitueraient une infidélité à la philosophie pragmatique. Tout en tendant correctement à développer la personnalité par l'activité de l'individu, l'éducation pragmatique ne s'applique pas à pousser ce développement assez loin. Des considérations sociales et démocratiques en limitent l'envergure, tout comme dans le plan naturaliste examiné plus haut.

Un défaut plus sérieux de l'éducation pragmatique consiste dans le fait qu'elle laisse s'atrophier le fond, l'arrière-plan de la personnalité. Nous avons vu comment une adaptation prématurée aux exigences publiques et sociales est tout au détriment de l'adaptation négative calme, de la personnalité de l'enfant. Quoique certains éducateurs pragmatistes comme John Dewey (2), reconnaissent le besoin de l'intimité et de la sociabilité, ils ne leur donnent qu'une place secondaire dans le programme éducatif.

Le rôle de l'éducateur personnel est moins insignifiant dans ce schéma d'éducation pragmatique qu'il ne l'était dans l'école « naturaliste » où la règle de la « non-intervention » doit s'appliquer plus ou moins strictement. Examinons la nouvelle méthode d'enseignement dite « project method » qui ressort directement de l'application à l'éducation de la philosophie pragmatique. Par cette méthode, l'enfant prend intérêt à des activités utiles telles que l'agriculture, la menuiserie, la construction, le filage et le tissage, etc... ; voilà les centres autour desquels croît l'instruction et l'éducation. Prenons par exemple, une forme d'activité ordinaire comme le jardinage. Le jardinage est un genre d'activité où il entre beaucoup de l'influence personnelle d'un jardinier.

Une de mes premières expériences à propos de ce travail de jardinage chez les enfants fut le grand enthousiasme que ceux-ci apportent invariablement au début de ce travail. J'ai toujours trouvé qu'un garçon qui commence à apporter un intérêt enthousiaste pour le jardinage, espère avoir tout de suite un grand jardin. Il demandera un grand morceau de terrain ; l'apparence de son jardin sera pour lui une chose importante. Il aura la tendance

(1) Cf. p. 15 « *School and Society* » par John Dewey (University of Chicago Press) : « The great thing to keep in mind then regarding the introduction into the school of various forms of active occupation, is that through them the active spirit of the school is renewed. It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living, instead being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be miniature community an embryonic society ».

(2) Cf. page 70 « *School and Society* », Chicago.

de travailler d'une façon décousue. Il n'aura pas la patience d'attendre la saison nécessaire au début du travail ; et il s'attendra à des résultats rapides. Après avoir planté des petits pois ou des oignons, il reviendra le lendemain pour voir s'ils ont bien poussé. Quand il s'apercevra que le jardinage prend du temps et de la patience, il sera désillusionné et pourra même abandonner entièrement son projet à moins qu'il n'y ait quelque facteur économique, moral ou personnel, exerçant sur lui une action continue.

Une analyse exacte de ces facteurs de non-réussite chez l'enfant révélerait le fait que l'enfant est incapable de s'intéresser à quelque chose qui est éloigné dans le temps. Il veut des résultats immédiats. Le jardinier professionnel a appris à s'adapter aux différentes lois naturelles qui pourront varier pour chaque plante de quelques semaines à quelques années, mais il ne s'en inquiètera pas pendant ce temps. Or cette patience en rapport avec l'intuition du temps, et qui s'attache à chaque forme particulière d'activité, cette patience est inséparablement liée à la personnalité du jardinier. Un garçon qui veut apprendre l'agriculture ou le jardinage, imitera inconsciemment cette attitude subjective du jardinier. Lorsque, par exemple, la récolte est mauvaise, le jardinier ne se découragera pas pour autant. Il a la patience d'essayer encore une fois, et quelquefois la récolte suivante compensera la perte subie. Une telle expérience du jardinier ne se transmet pas aux jeunes gens sans que ceux-ci aient en lui une sorte de foi. Il faut qu'ils croient à la réussite ou qu'ils héritent en quelque sorte de l'attitude nécessaire pour l'exécution de chaque activité. C'est ainsi que la personnalité du maître ou de l'instructeur entre même dans l'éducation pragmatique suivant la méthode dite « project method ».

Ce genre d'élément personnel entre même dans des formes d'activité plus simple encore. Chaque action comporte son propre élément de « temps ». On ne peut pas verser un pot de mélasse dans un autre récipient de la même manière que l'on verserait un pot d'eau. Les actions les plus simples telles que faire un repas ou dresser une table, comportent la possibilité de gagner du temps et d'organiser chaque détail en vue d'un résultat efficace. S'il est abandonné à lui sans aucune pression économique ou l'autorité, l'enfant pourra ne jamais développer l'intelligence dans l'action ; ce n'est que dans le contact avec un modèle plus évolué ou mieux adapté que l'enfant peut apprendre à vivre intelligemment. Dans la vie journalière les réactions personnelles produi-

sant de telles adaptations sont si variées et viennent de tant de sources que nous nous rendons à peine compte combien de nos capacités courantes nous devons à l'influence personnelle d'autrui.

C'est lorsque une forme d'activité a son but et son motif ultimes cachés de la vision de l'enfant par sa distance dans le temps ou dans l'espace que la nécessité d'une influence personnelle se fait le plus sentir. Supposons qu'un groupe d'enfants désire fonder un club de sports entre eux : mon expérience m'a montré que les enfants laissés à eux-mêmes ne comprennent pas les principes qui doivent être à la base d'une société démocratique. J'ai trouvé qu'après quelques essais ils désespèrent généralement de fonder un club. La faute en est évidemment à ce qu'ils ne se sont pas rendu compte de la marche d'une société, et ils ont souvent besoin d'être guidés avec sympathie par quelqu'un qui a leur confiance, pour qu'ils persévèrent dans cette expérience d'élaborer une constitution à eux.

Nous avons traité dans un chapitre précédent du rôle de l'éducateur pour aider l'enfant dans son affranchissement vis-à-vis des forces inhibitrices agissant sur lui.

L'éducation pragmatique est donc bien qualifiée pour le développement, dans une certaine mesure, de la personnalité de l'élève ; mais elle souffre d'une sérieuse limitation d'envergure et d'horizon. Ici, comme dans les autres stades de l'éducation, l'éducateur personnel a une fonction importante à remplir. Mais, il faut le reconnaître, les plus hautes possibilités de la personnalité humaine ainsi que les meilleurs effets de l'influence personnelle de l'éducateur sur son élève, ne sont pas envisagés par le plan de l'éducation pragmatique tel que le conçoivent ses représentants. L'enfant élevé strictement par l'éducation pragmatique a toujours des chances d'être utilitaire dans ses motifs. La plus haute forme de la personnalité humaine est celle qui cultive l'amour de la connaissance pour elle-même, comme le prétend Bertrand Russell. (« On Education », p. 192) : « Il y a beaucoup de connaissances qui semblent avoir de la valeur pour elles-mêmes indépendamment de tout service qu'elles pourraient rendre... ». Il continue (*ibid.*, p. 243) : « Je n'aimerais pas que le poète, le peintre, le compositeur ou le mathématicien se préoccupent de quelque effet lointain que leurs activités pourraient avoir dans le monde pratique. Qu'ils se préoccupent plutôt de poursuivre une vision, de se saisir et de donner de la permanence à quelque chose qu'ils ont d'abord entrevu vaguement, et qu'ils ont aimé avec une telle ardeur que les joies de ce monde ont pâli à leurs yeux ».

Une poursuite de la connaissance pour elle-même, qui est si pleine d'ardeur, voilà une attitude d'esprit qui constitue le plus précieux héritage d'une génération à une autre ; et c'est dans la transmission de l'héritage culturel de l'humanité que le type de personnalité éducateur le plus élevé trouve sa véritable vocation. C'est l'activité entreprise pour elle-même qui marque la différence entre les deux plans pragmatique et idéaliste, c'est à celle-ci que nous allons passer maintenant.

CHAPITRE V

DANS L'ÉDUCATION IDÉALISTE

Qu'est-ce que l'éducation idéaliste ? C'est Rusk (1) qui va nous répondre : « Lorsque nous reconnaissons la priorité du milieu culturel, qui est propre à l'homme, lorsque nous réalisons que dans la transmission et dans l'augmentation de cet héritage de culture par récréation constante réside la tâche suprême de l'éducation, que l'homme possède des capacités spirituelles adéquates à sa tâche, c'est alors que notre philosophie de l'éducation est idéaliste et il n'est pas douteux qu'alors seulement elle est satisfaisante ». Cette définition de l'éducation idéaliste a le tort, cependant, d'être basée sur des concepts comme le « pouvoir spirituel » et comme le milieu culturel, termes qui sont plutôt vagues et sujets à des interprétations variées.

L'idéalisme, comme nous l'entendons, possède ces trois caractères :

- 1) Sa vérité est d'application universelle ;
- 2) Elle est relativement indépendante des conditions de temps ; elle reste la même à travers les âges ;
- 3) Elle concerne davantage le monde subjectif que le monde objectif ou, mieux encore, elle ne fait aucune distinction entre les deux.

A ces trois caractéristiques on peut en ajouter une quatrième : que l'idéalisme est la prérogative spéciale de l'homme, dérivant de la nature de ses émotions et de son intellect. Cette prérogative spéciale de l'homme consiste en ceci : il peut envisager et le temps et l'espace sur une plus grande échelle que l'animal. Si nous considérons ce que c'est que l'idéalisme, nous voyons que la différence entre celui-ci et la position du pragmatisme n'est pas rigide ou absolue. Lorsqu'un pragmatiste agit pour le bien de l'humanité en général, qu'il s'intéresse à son bien-être permanent et qu'il est guidé par des valeurs subjectives plutôt qu'objectives, il devient plus ou moins un idéaliste.

(1) Phil. Bases of éd. p. 126.

L'éducation idéaliste est cette partie du processus pédagogique qui est en rapport avec la formation de « l'homme moral » de Pestalozzi. L'idéalisme de Rousseau, comme nous l'avons vu, s'applique surtout aux premiers degrés du processus. Contrairement au premier, cet idéalisme, quoique subjectif, est positif. Avec lui nous émergeons hors des limites utilitaires du pragmatisme : l'activité contient en elle-même sa propre récompense et l'art, la littérature et les sciences sont recherchés pour leur valeur intrinsèque. Cet idéalisme se rapporte davantage à l'intellect et est le résultat naturel de l'expérience de l'homme d'âge moyen. On peut dire que l'éducation idéaliste, d'après notre terminologie, concerne l'ajustement positif et vertical du facteur personnel. Il s'ensuit donc que dans l'éducation négative et dans l'éducation idéaliste, qui représentent la première et la dernière phase du processus éducatif, les relations personnelles doivent avoir le maximum d'intensité et doivent être aussi étroites et intimes que possible.

La transmission d'une génération à la suivante de la culture appartenant à une nation ou à une communauté est la fonction principale de l'éducateur idéaliste.

L'éducation idéaliste ainsi conçue est donc une évolution des tendances individuelles au-delà de la sphère utilitaire biologique et pragmatiste, vers une sphère dans laquelle les motifs non utilitaires les plus généraux et abstraits déterminent l'action. Cela représente l'étape finale du processus et correspond dans son essence au phénomène que les psychologues ont reconnu sous le nom de « Sublimation ».

Bien que ce terme originairement employé par Freud se rapporte plutôt à l'émancipation de la *libido* infantile, il y a pourtant une interprétation plus étendue de ce terme donnée par des auteurs comme William Mc Dougall qui justifiera mieux notre emploi de ce terme dans la description de la nature essentielle de l'éducation idéaliste. Mc Dougall explique lui-même la relation qu'il y a entre sublimation et éducation, et il conclut : « La sublimation conçue au sens large est donc un processus qui est représenté sur une échelle plus vaste dans toute vie normale et on peut dire que la partie la plus importante de l'éducation consiste dans la direction du processus de la sublimation morale » (1).

Cette sublimation ne consiste pas seulement en une généralisation des mobiles d'actions qui tend à les rendre plus perma-

(1) Cf. pp. 473-75, *Outline of abnormal Psychology* ; Methuen, London.

nents, mais elle implique aussi l'orientation de l'esprit vers l'avenir. Elle doit être conçue comme agissant dans le sens d'un effort pour accomplir un but quelconque, effort auquel se mêle toujours une sorte d'esprit d'aventure, une certaine obstination à vaincre les obstacles. Ainsi cet ajustement positif est plus général, plus subjectif et permanent et aussi plus orienté vers le futur. Nous sommes justifiés, dans le cas particulier, à parler d'un ajustement orienté vers l'avenir car, si l'effort implique toujours un défaut de satisfaction à l'égard du présent (qu'il ne faut d'ailleurs pas confondre avec le sentiment de regret pour le passé), l'ajustement positif dont nous parlons en ce moment est par sa propre nature tourné vers le futur.

L'aspiration au bonheur peut être décrite comme le but le plus universel de l'être humain, et c'est dans cet espoir suprême, qui toujours apparaît dans le futur, comme sous la forme d'un idéal à atteindre, que doit être cherché le caractère décisif de cet ajustement idéaliste supérieur. Les étapes du processus éducatif sont donc naturellement liées à cette sublimation des tendances. C'est de cette manière que la personnalité achève véritablement sa formation. Ici, nous traitons une partie du processus qui n'est pas ordinairement envisagée dans les manuels scolaires, parce que cette étape est naturellement au-delà de l'âge scolaire proprement dit.

La littérature pédagogique de notre temps s'absorbe à peu près complètement dans le problème de l'instruction publique, à tel point, que l'éducation considérée sous l'angle du développement individuel et de l'ajustement supérieur n'est pas même reconnue comme un domaine distinct, ou qu'elle est laissée à la seule compétence des églises.

Dans certains pays, comme l'Inde et la Chine, la tradition nous a laissé des idées exactes, ayant trait à cette étape supérieure qui n'a pas pour objet la formation des citoyens, mais l'homme, purement et simplement. Les traditions populaires ont joué un grand rôle dans la transmission de ces idées et dans l'influence énorme qu'elles ont sur la pensée des générations actuelles de ces pays.

Il faut pourtant dire que même dans les pays occidentaux cette science du développement individuel n'est pas restée totalement ignorée.

Ainsi nous lisons chez Dumas (1) l'esquisse suivante des

(1) *Traité de Psychologie*, Tom. III, p. 605.

moyens utilisables : « Moyens physiques (isolement, régime alimentaire, soumission de l'activité physique à des pratiques régulières) ; Moyens intellectuels et sentimentaux (méditation, examen de conscience, résolutions, discipline intellectuelle, observance de certaines règles) ; Moyens sociaux (affiliation à un groupe ayant pour objet la culture morale, réunions périodiques, cérémonies, direction de conscience, confession). Ici, comme dans n'importe quelle technique, le succès des moyens employés est subordonné à l'ingéniosité, à la persévérance de l'artisan, c'est-à-dire aux qualités personnelles ».

Payot, dans son œuvre admirable : « L'éducation de la volonté », a accentué énergiquement les mêmes principes fondamentaux du développement personnel. Ce n'est pas notre tâche ici d'examiner à fond la question du développement de la personnalité positive. Nous avons déjà vu quelque chose de sa nature dans la discussion où nous avons essayé d'établir à quelle catégorie du développement personnel elle appartient. Nous nous bornerons dans cette étude à examiner quelles sont les relations personnelles qui conduisent à un ajustement facile et harmonieux des tendances personnelles. Et même, laissant de côté l'examen des méthodes techniques employées dans l'éducation idéaliste, nous allons passer directement à l'étude de la nature des relations personnelles dans cette partie de l'ajustement.

La première question qui se pose est celle-ci : Une fois que l'individu a atteint ou dépassé sa vingtième année, qu'il est sorti de l'étape précédente, a-t-il besoin encore d'un guide ou de l'influence d'une personne plus âgée ? Nous pensons que cet ajustement supérieur idéaliste ne peut pas avoir lieu quand on laisse à la personnalité simplement la liberté de grandir. Il nous semble que s'il est juste d'envisager jusqu'à un certain point une question de liberté dans la première étape, cette liberté doit être restreinte d'une manière spéciale quand elle sera appliquée à l'éducation idéaliste. Durant les premières années de l'enfant, la liberté était quelque chose d'inhérent à la nature même et se réduisait dans ce cas à une espèce de laisser faire ; et la fonction du maître n'était pas autre chose qu'une sorte de surveillance dont le but était d'orienter l'enfant.

Dans cette dernière étape au contraire, l'élève ne doit pas perdre de vue la nécessité de l'effort. Une telle tâche implique la nécessité d'une direction et d'une discipline rigoureuse parce que l'élève laissé à lui-même sera difficilement capable de parvenir tout seul à cette adaptation supérieure. C'est pour cela que Payot

proteste comme suit, contre le fatalisme qui peut soutenir cette idée fausse de liberté à l'égard de ce développement positif de la personnalité : « Quel est l'étudiant qui n'a pas douloureusement senti la disproportion entre ses désirs de bien faire et la faiblesse de son vouloir ? Vous êtes libres ! disaient nos maîtres. Et cette affirmation, avec désespoir, nous la sentions mensongère. Nul ne nous apprenait que la volonté se conquiert lentement, nul ne songeait à étudier comment elle se conquiert. Nul ne nous exerçait à cette lutte, nul ne nous soutenait, et alors, par une réaction bien naturelle, nous acceptions avec emportement les doctrines de Taine et des fatalistes, qui eux du moins nous consolaient, nous apprenaient la résignation devant l'inutilité de la lutte. Et nous nous laissions tranquillement aller à la dérive en nous étourdissant pour ne pas sentir le mensonge de ces doctrines consolatrices de nos paresseuses. Ah ! oui, la cause essentielle de ces théories fatalistes de la volonté, c'est la théorie naïve à la fois et funeste des philosophes du libre arbitre ! La liberté morale, comme la liberté politique, comme tout ce qui a quelque valeur en ce monde, doit être conquise de haute lutte et sans cesse défendue. Elle est la récompense des forts, des habiles, des persévérants. *Nul n'est libre s'il ne mérite d'être libre.* La liberté n'est ni un droit, ni un fait : elle est une récompense, la plus haute, la plus féconde en bonheur. Elle est à tous les événements de la vie ce qu'est la lumière du soleil pour un paysage. A qui ne l'aura pas conquise, seront refusées les joies profondes et durables de la vie » (1).

Une éducation positive peut réussir seulement là où il y a stimulation constante. Elle doit être dirigée vers un but défini dans une direction sûre, et l'on doit en avoir un idéal positif. Si l'éducation pragmatique est une aspiration vers des idéals à réaliser dans un avenir immédiat et dans les limites pratiques de la vie, et par un sain équilibre des forces sociales qui agissent sur l'enfant, l'éducation idéaliste a ses motifs dans le passé et sa fin dans le futur dont la vision immédiate est cachée à un étudiant ordinaire. Cette adaptation demande une intuition en rapport avec le temps et cette intuition sera développée seulement après l'entraînement initial pour cette tâche, car cet entraînement n'est pas une chose qui se réalise spontanément dans le cours des événements ordinaires.

Nous avons déjà dit que cette adaptation n'est pas objective. Elle n'est plus qu'une attitude : un effort subjectif vers la réali-

(1) Pages 28 et 29 de l'Education de la Volonté.

sation de quelque chose au delà de notre portée. C'est la recherche constante d'une noble cause par quoi nous puissions nous mettre au service du bien général.

Pour acquérir cette attitude et la capacité d'un effort patient tel que le demande la recherche de cet idéal positif, on ne trouvera pas grand'chose d'utile dans ce que nous donnent les livres. En d'autres termes, ce qui est d'importance capitale, c'est l'aspect qualitatif de la connaissance. Voici comment Payot parle des valeurs qualitatives des connaissances et attitudes que l'éducation de la volonté implique : « La valeur du savant, écrit-il, n'est pas proportionnelle à l'amas des faits entassés. Elle est en raison de l'énergie de l'esprit, de recherche et d'aventure, si je puis ainsi dire, constamment contrôlée par une sévère critique. Le *nombre* des faits n'est rien, leur *qualité* est tout ; c'est ce qu'on oublie trop dans l'enseignement supérieur. On n'y développe nullement la vigueur du jugement, l'esprit de hardiesse à la fois et de prudence : on surcharge les jeunes de notions de très inégale valeur, on ne cultive que leur mémoire, de sorte qu'on oublie l'essentiel, qui est, ne craignons pas de le répéter à satiété, l'esprit d'initiative allié au doute méthodique » (1).

Il n'y a pas besoin de longues discussions pour admettre que l'éducation idéaliste positive réside dans la culture d'une attitude de l'esprit. Il ressort de ce que nous avons dit tout à l'heure que cette attitude d'esprit doit être d'autant plus positive qu'elle est dirigée vers un effort d'initiative ou d'aventure et qu'elle regarde pour ainsi dire, vers l'avenir. Cette attitude, comme nous l'avons vu, doit être soutenue par une stimulation continuelle sans laquelle elle court le danger de se replier et de se perdre tout à fait. Ce qui est indispensable pour soutenir cet état d'esprit, c'est un effort persistant dans la même direction, pendant une longue période de temps. Or la méthode et la régularité demandées par une telle recherche sont souvent inaccessibles à un étudiant ordinaire qui n'est pas aidé et guidé d'une manière spéciale. Des hommes, comme Pasteur et Darwin, nous fournissent des exemples typiques de cette attitude. Leur action, toute désintéressée, fut poursuivie durant bien des années avant d'aboutir à un résultat tangible. Ici, il s'agit d'hommes de science, mais dans les branches de connaissances encore plus subjectives, nous avons des héros semblables et des exemples admirables dont chacun appartient à son type spécial tout en retenant certains traits essentiels qui les rap-

(1) L'Education de la Volonté, p. 258.

prochent. C'est toujours un effort perpétuel vers un avenir meilleur qui est leur caractère principal.

Il est facile de voir comme quoi ce genre d'ajustement subjectif ne peut pas provenir de la stimulation constante qu'exerce l'entourage personnel d'un individu quelconque. Nous avons aussi déjà vu que l'opinion d'une foule ne peut pas être la meilleure espèce de stimulant dans cette sorte d'adaptation idéaliste et subjective, l'opinion de la foule étant plutôt portée du côté objectif et ainsi plus pratique et utilitaire. Une personne qui s'efforce d'obtenir un développement supérieur des tendances naturelles, ne peut pas logiquement baser ses efforts sur l'applaudissement ou l'encouragement de la masse. Un orateur démagogue ou un acteur histrion (Paillasse) a plus de chances d'être un favori de la foule que des orateurs ou des acteurs de valeur. Ainsi toute la question se ramène à ceci, que, pour s'élever à cette région supérieure de l'esprit, l'individu doit choisir pour guide un modèle, un philosophe et un ami, en qui il ait toute confiance. A ce point de la discussion on peut opposer que l'effort d'un groupe sur des bases démocratiques pourrait peut-être produire le même stimulus nécessaire pour avancer. Payot répond à cela de la manière suivante : « Mais ces groupes avec ses égaux ne suffisent point, à moins qu'un camarade n'ait une valeur morale décidément prédominante, ce qui n'est guère possible à cet âge. Un besoin se fait sentir, celui d'un appui plus élevé, pour une approbation personnelle venant d'en haut. C'est ce besoin si humain que l'église catholique satisfait par les directeurs de conscience. Ici rien de semblable : l'abandon est complet. Or, quand on constate quelle admiration ont les étudiants pour les maîtres qu'ils estiment, quand on éprouve la force de leur foi pour peu que les maîtres s'en montrent dignes par leur talent, on ne peut être que profondément attristé de songer qu'on ne fait rien de ce sentiment. Le professeur connaît à peine ses élèves, il ne sait rien de leurs antécédents, rien de leurs familles, rien de leurs désirs, de leurs aspirations, de leurs rêves d'avenir. Si on soupçonnait quelle importance peut avoir une parole d'encouragement, un bon conseil, un reproche amical même, à ces heures bénies de la vingtième année ! (Ibid., pp. 254-255).

Il est important de reconnaître le fait que cette influence doit être celle d'un supérieur qui a parcouru ce chemin avant les jeunes disciples. Ici, nous venons à une forme d'organisation dans l'éducation qui est différente de l'idéal démocratique. Les maîtres scholastiques des anciens temps, comme Pythagore, Aristote, Pla-

ton ou Socrate, sont pour nous les exemples les plus proches du genre de directions dans l'éducation idéaliste. Les rapports doivent être de respect mutuel. Pendant que dans la première étape négative ce rapport a pu être pour ainsi dire maternel, maintenant il doit être plus positif, comme celui d'un père ou d'un patriarche. Le premier est rétrospectif, l'autre prospectif.

Le vrai secret de l'intérêt qu'une jeune personne ressent pour ce rapport positif avec son guide, c'est qu'elle voit en lui l'image de ce qu'elle devra être dans le futur. C'est le futur que le jeune homme (ou la jeune femme) craint plus que toute autre chose, car il est anxieux que ce mystérieux futur se dévoile à ses yeux. Cet intérêt et ce sentiment du mystère augmente à mesure que l'adolescent devient adulte, et quiconque pourra projeter un rayon de lumière dans son avenir sera considéré avec estime par l'élève. Le succès d'une devineresse dépend de ce même principe. On peut trouver une preuve évidente de cette influence de caractère prospectif chez les maîtres les plus appréciés, dans les statistiques de Sanford Bell (*A study of the Teacher's influence* Pedagogical Seminary, Dec. 1900, vol. 7, pp. 492-495) auquel se réfère Stanley Hall (*Youth, its Education, Regimen and Hygiene*, page 211) : « Ce qui semble être le plus apprécié dans les maîtres, c'est les raisons qu'ils donnent, les idéals qu'ils font surgir, les ambitions qu'ils excitent de devenir et de faire quelque chose, en donnant de cette manière un but à la vie, l'exhortation à vaincre les difficultés, et en général la confiance en soi qu'ils suscitent, et le chemin à suivre qu'ils montrent ».

La deuxième question importante qui se pose à propos de la nécessité d'une direction personnelle dans l'éducation idéaliste, est celle de la répugnance commune dans notre démocratie moderne pour tout ce qui implique de la soumission. Il y a là un sentiment analogue à celui qui s'est exprimé dans la révolte contre l'esclavage. Tout le courant des événements politiques dans le monde est orienté vers l'abolition d'une autorité trop concentrée. La crainte de l'inquisition tourmente l'esprit populaire et se manifeste dès qu'il est question de la supériorité d'une personne sur une autre. L'instinct populaire pressent et redoute là-dessous, avec raison, une porte ouverte à la corruption dans les affaires publiques. A propos de cette objection il faut se rappeler que la supériorité matérielle appartient à un autre ordre que la supériorité purement spirituelle. La constatation qu'il y a là une distinction fondamentale nous a guidés, en fait, à bien des reprises depuis le commencement de notre étude, et elle est également importante

pour la juste compréhension de cette supériorité qui est une condition favorable dans l'éducation idéaliste.

Les abus auxquels pourrait donner lieu, dans la vie quotidienne, l'application d'une disposition de ce genre, on pourra les éviter grâce à certaines précautions : En premier lieu, l'éducateur idéaliste ne devrait pas s'attendre à ce que l'intérêt qu'il vouera à son élève lui vaille un avantage lucratif personnel. La société devrait pourvoir à ce que les besoins personnels d'un maître idéaliste fussent indépendants de ses devoirs de maître de manière qu'il n'eût rien à gagner par une domination sur ses élèves.

Comme dans la Grèce ancienne et dans l'Inde on pourrait demander à un maître de se conformer à un idéal de vie simple et de spiritualité supérieure et de renoncer à ses richesses. Ensuite ces maîtres idéalistes devraient être au-dessus de toute caste, de toute organisation politique ou religieuse, afin que leur enseignement ne soit pas dégradé par des motifs de propagande. Il est possible de se défendre contre la corruption comme il a été démontré par l'Inde ancienne où il était, où il est encore, dans une certaine mesure, de règle que l'éducateur idéaliste soit quelqu'un qui n'a pas de possessions, c'est-à-dire pas de richesses pour son propre plaisir et agrément et où le peuple reconnaît dans un maître idéaliste quelqu'un au-dessus de toute caste ou parti ; un tel maître est appelé un « Gourou ». Quand un jeune homme se soumet à la direction d'un Gourou il le fait de son propre gré, sans mobiles d'ordre matériel. Le Gourou, de son côté, accepte cet hommage sans arrière-pensée vaniteuse, mais seulement pour le désir de communiquer les expériences de sa nature intime et de les partager avec la jeunesse pour son émancipation. L'élève est toujours libre de quitter son maître s'il ne l'aime pas, à n'importe quel moment, sans qu'aucune obligation sociale lui impose de subir sa tutelle. Dans une telle liberté de relation, l'intimité qui en découle a la spontanéité et la fraîcheur de l'enfance, sans aucun motif d'ordre inférieur, et l'influence de la personne plus âgée et expérimentée sera pure, salubre, et vraiment idéaliste.

Dans les Indes il est d'usage actuellement de hausser le Gourou au rang d'un dieu et l'adoration qui lui est accordée est considérée comme une adoration divine. Keay exprime de la façon suivante le symbole traditionnel que revêt le Gourou : « Un développement des relations entre le maître et l'élève... était marqué par l'élévation du maître à un si haut degré de révérence qu'il était adoré par son élève. Dans les premières écoles védantiques,

le maître ou Gourou était toujours un de ceux qui étaient considérés comme ayant atteint un degré d'affranchissement qui les plaçait au rang qu'occupe Brahma. Des cultes (ou Bhakti) pratiqués en l'honneur de Brahma à l'adoration du Gourou, il n'y avait pour l'élève qu'un petit pas à faire, et ainsi le Gourou était identifié à Brahma. Ceci est rapporté par Svetawatara Upanishad (vi 23), déjà, peut-être autour du quatrième siècle av. J.C. » (1).

Ainsi, il est facile de voir comment, dans l'éducation idéaliste, le Gourou, ou maître, est identifié à l'idéal vers lequel on tend. Il devient un objet de méditation et par une méditation constante sur la personnalité du Gourou, ceux qui sont incapables d'atteindre un niveau supérieur par eux-mêmes, sont aidés à parvenir au but ou à l'idéal.

Dans une éducation idéaliste de ce genre, le Gourou est ainsi accepté comme l'objet naturel de la méditation. Le contact personnel avec le Gourou révélera au cours d'une longue suite de méditations, l'attitude intérieure qui donnera une valeur et un sens à la vérité abstraite ou idéal.

Il est vrai que la pensée orientale est portée à exagérer et à idéaliser autrement que ne le comporte le libre jugement et la tendance idéaliste et scientifique en Occident. Mais même si nous éliminons toute exagération probable de cette attitude orientale envers le Gourou, la nécessité d'un contact personnel est facile à reconnaître. Même un savant et penseur occidental comme Payot va jusqu'à dire :

« Comme on le voit, les deux besoins essentiels de l'étudiant, le besoin d'une direction morale, et celui d'une direction méthodique du travail, ont un remède commun : le contact intime du professeur et de l'élève. Le professeur lui-même y trouvera sa récompense, car en suscitant chez ses disciples l'enthousiasme scientifique, il retrempera le sien propre. D'autre part, il se convaincra facilement que les grands mouvements de pensée accomplis dans le monde l'ont été non par la communication des connaissances, mais par la communication d'un amour ardent pour le vrai ou pour quelque grande cause, et par la communication de belles méthodes de travail : c'est dire, en un mot, que l'influence ne s'obtient que par le contact d'homme à homme, et d'âme à âme. C'est ainsi que Socrate a transmis à Platon une méthode et son enthousiasme pour le vrai. C'est encore ainsi que s'explique qu'en Allemagne les grands génies scientifiques soient issus de petits

(1) Ancient Indian Education, page 50.

centres universitaires, où le professeur et l'élève étaient dans ce contact d'âme à âme dont nous venons de parler » (1).

Dans de tels passages, nous trouvons le même principe fondamental qui reconnaît la fonction subtile que l'éducateur personnel exerce dans l'éducation supérieure.

C'est l'attitude personnelle et les qualités profondes du maître qui sont de la plus grande valeur pour le « chercheur de connaissances » idéaliste. C'est en méditant constamment sur la personnalité du maître et en entretenant des relations intimes avec un homme qui possède le secret de la vie, que l'élève ou disciple acquerra les qualités et l'attitude qui font du maître ce qu'il est. C'est cette vérité qui doit être de plus en plus admise dans les centres pédagogiques de notre époque.

Dans le cas de personnes qui ont acquis cette sublimation et cette adaptation supérieure, dans le sens pédagogique, qui ont atteint l'âge adulte et sont déjà entrées dans une vie active quelconque, cette sorte d'adaptation prend souvent la forme d'une conversion soudaine. Nous ne prendrons pas en considération les cas de conversion soudaine qui appartiennent au domaine de la psychologie des anormaux.

Pour illustrer la nature de l'influence personnelle et du changement d'attitude produit nous ne choisirons que des cas qui ont une valeur dans le domaine de l'éducation.

Un examen de la vie de quelques saints, spécialement d'un saint oriental, ne manquera pas de révéler bon nombre de cas où des conversions soudaines de ce genre ont été effectuées au cours d'un contact personnel. Les disciples sont toujours ceux qui ont été ainsi convertis tout à coup par une nouvelle attitude personnelle du maître qu'ils imitent inconsciemment. La vie d'un Jésus ou d'un Bouddha nous fait rencontrer beaucoup de ces exemples de conversions. De telles personnalités au développement idéaliste positif n'ont pas fait défaut aux Indes, dans les temps récents. Elles semblent surgir dans des contrées qui en ont particulièrement besoin, à cause d'une décadence de la société. Ils deviennent des chefs, et laissent derrière eux un vaste groupe de disciples qui ont adopté la même attitude que le maître. Dans des écoles philosophiques, dans des ordres monastiques, et même parmi les réformateurs sociaux, l'influence de la personnalité dans l'adaptation supérieure nous est révélée sur une grande échelle, dans tous les pays.

(1) P. 261, L'éducation de la Volonté.

Cette conversion soudaine est plus fréquente chez des personnes qui souffrent d'une adaptation manquée. Un homme qui a été entraîné vers des aspects de l'éducation que nous avons appelés « latéraux » sera probablement dégoûté de la monotonie et de l'absence d'harmonie qu'une telle vie présente. S'il arrive qu'un tel homme se trouve malade dans un hôpital religieux et ressente les plaisirs d'une vie intérieure calme qui lui inspire, pour la première fois, des sentiments altruistes, le désordre de sa vie antérieure fera naître en lui, par contraste, un enthousiasme qui le guidera vers une vie nouvelle. J'ai rencontré plusieurs cas où des personnes se sont enthousiasmées pour la vie religieuse et philanthropique de l'institution à laquelle elles se trouvaient liées de façon accidentelle. Il en est ainsi de presque tous les cas de conversion soudaine, si anormaux qu'ils soient, étant pour la plupart dus à un état pathologique. Comme nous nous intéressons plus particulièrement aux cas, se rapportant à un âge moins avancé, où les conversions sont provoquées par un contact constant et conscient, nous entrons dans le domaine de l'influence personnelle dans l'éducation.

C'est après l'adolescence que cette éducation idéaliste commence. Rousseau ne parle pas de Dieu ni de religion à son Emile avant que cet âge ait été atteint. Il fait les remarques suivantes concernant cette éducation : « A quinze ans il ne savait s'il a une âme, et peut-être à dix-huit n'est-il pas encore temps qu'il l'apprenne ; car s'il l'apprend plus tôt qu'il ne faut, il court risque de ne le savoir jamais » (Emile, p. 160).

Ainsi, tandis que l'éducation idéaliste est une nécessité à un âge plus avancé, l'élève y doit être soumis prudemment, même dans les années qui suivent l'adolescence. Mais, quel que soit l'âge, le changement revêt les mêmes caractères ; c'est un second sevrage, une nouvelle orientation, où la pensée est canalisée vers la vie subjective et introspective. Un élan est ensuite donné aux tendances personnelles par des formes variées de discipline.

J'ai eu l'occasion d'être en rapport avec des personnalités de l'Inde moderne qui ont exercé l'influence dont nous avons parlé plus haut. Parmi eux, les noms de Ramakrishna, Vivekananda et Gandhi sont devenus familiers aux lecteurs français grâce aux ouvrages de M. Romain Rolland. Une autre personnalité, de même valeur, était Sri Narayana Guru avec lequel j'ai eu le rare privilège d'être associé pendant plusieurs années.

Il sera tout indiqué de conclure les remarques précédentes en

nous référant à des cas spécifiques que je connais et qui illustreront ce que j'ai dit plus haut.

Nous ne citerons qu'un cas de l'influence du Gourou sur une personnalité d'un âge relativement avancé. Un homme d'une cinquantaine d'années attendit le Gourou sur son chemin. L'homme avait eu une vie privée très agitée ; il était connu pour sa nature turbulente et batailleuse. Il exerçait sa domination sur les villageois qu'il n'hésitait pas à opprimer s'ils ne se soumettaient pas à sa volonté. Physiquement robuste, il avait une bande à son service, prête à surgir au moindre appel. Il avait été emprisonné à plusieurs reprises et parmi les prisonniers il s'était acquis une place de meneur. Les incarcérations n'avaient eu que peu d'effet sur lui. C'est quand il se fut attaché à la personnalité du Gourou qu'un changement s'opéra en lui. Il commença par servir le Gourou, travailla dans le but de lui plaire. Le Gourou lui accorda la faveur de pouvoir entourer et vénérer son maître. Il l'attira de plus en plus et invita l'homme à l'accompagner pendant ses voyages en qualité de compagnon. Il s'occupa des affaires personnelles du Gourou telles que préparer son bain, faire son lit ou l'éventer quand il faisait chaud. Tous ces soins l'aiderent à fixer graduellement son attention sur la personnalité du Gourou qui représentait un ensemble de tendances vers le Bien, susceptibles de susciter l'admiration, même d'une personne à la volonté forte. Par ces relations constantes et profondes, l'attitude du Gourou se greffa sur la personnalité du disciple.

La nature de ce changement fut frappante. Il commença à se faire une nouvelle réputation et fut de plus en plus respecté ; il s'intéressa au bien-être public et déploya une activité nouvelle au service de la société. Il donna à la communauté un terrain qu'il possédait et désira y établir une institution publique. Les tendances compétitives et combatives n'étaient plus apparentes, mais au contraire il avait profondément pitié de ceux qui avaient l'infortune d'être compromis dans un crime. Il en aida plusieurs, par de l'argent et des conseils, à se sortir de leurs démêlés avec la justice. C'est dans cette voie que ses tendances originelles furent en quelque sorte « sublimées ». Ce n'est donc qu'un cas de suppression complète de certaines tendances, mais une sublimation, un prolongement vers des tendances plus nobles où son contact avec le Gourou l'avait conduit. Une vie intérieure qui sommeillait dans sa vie primitive s'éveilla et s'ajouta à toute son activité. Il trouva du plaisir à la lecture et à la méditation. Quoique loin d'avoir atteint une transformation complète, le changement était

nettement orienté vers le Bien. Il commença à vivre comme un citoyen respectable.

Le cas mentionné ci-dessus est celui d'une personne qui a passé l'âge mûr. Examinons le cas d'un plus jeune et suivons la nature de l'influence du Gourou. C'était un homme d'une trentaine d'années, à la volonté ferme et active. Dans sa jeunesse, il avait été un chef et un organisateur et, tôt déjà, placé à la tête d'un groupe de jeunes gens. Ceux-ci n'étaient pas, au début, toujours bien intentionnés, et recherchaient les occasions de manifester leur esprit frondeur en prenant souvent part aux échauffourées qu'ils provoquaient. Plus tard, le jeune homme tomba sous l'influence du Gourou. Les tendances précédentes furent légèrement sublimées. Il organisa une association socio-religieuse dans le but de répandre les idéals du Gourou. Tout son pouvoir de chef et d'organisateur fut mis au service de cette organisation bien-faisante. Il continua à visiter de temps en temps le Gourou dont l'influence contribua à changer peu à peu et graduellement son attitude. Quand il sortit de sa vie d'étudiant, il entra dans la police, espérant y trouver l'occasion d'y exercer son pouvoir. Il acquit la considération et l'estime, mais bientôt cette profession sembla ne plus avoir d'attrait pour lui. Il s'engagea dans différents services publics, tout en continuant ses relations avec le Gourou. Il venait de fonder un foyer, quand il se crut appelé à une mission spéciale. La nouvelle attitude, qui était celle du Gourou, se substitua graduellement à ses tendances primitives, jusqu'au jour où il lui sembla qu'il n'avait pas d'autre vie à suivre que celle du Gourou et devait vivre en reclus et en philanthrope. Il quitta son foyer et sa famille, et alla, en voyageur, de lieu en lieu. Ce fut une période de préparation et d'essai en vue d'une réelle conversion. Après deux années de voyage, il revint chez le Gourou et resta avec lui comme « Sanayasi » ou reclus (1).

Après avoir été ainsi converti il fonda une institution pour malades. Il enseigna la méditation dans laquelle la recherche d'un idéal subjectif était pratiquée. Il devint finalement apte à prendre la direction d'une grande organisation religieuse et ce changement fut publiquement reconnu comme étant le résultat de l'influence du Gourou.

Les deux exemples que nous venons d'examiner sont un peu spéciaux, puisque ce sont des cas où une nouvelle attitude s'est

(1) Aux Indes un *sanayasi* est un homme qui abandonne ses biens et s'engage dans une discipline de méditation et de purification.

greffée sur la conduite de personnes d'âge mûr, à la suite de l'action exercée dans leur vie par une « image » qui les impressionna fortement. Les cas plus ordinaires et courants sont moins frappants mais plus importants au point de vue de l'éducation.

Ces cas-là se rencontraient fréquemment dans la vie du Gourou et se rapportaient surtout à des jeunes gens qui venaient vers lui pour trouver la voie et l'idéal de leur vie. Comme exemple typique, prenons celui de jeunes villageois, élevés jusqu'à l'âge de dix-huit ou vingt ans dans les vieilles traditions. Ils étaient pour la plupart des jeunes gens d'une énergie mentale et physique remarquable et constamment à la recherche d'aventures. Ils en parlèrent au Gourou qui découvrit leurs troubles et les accepta comme membres libres dans la communauté de l'« Ashram » (1). Le traitement prescrit dépendait de la nature de leurs travers, selon qu'ils étaient permanents ou transitoires. Les éléments difficiles, le Gourou les tint aussi près de lui que possible. Pour mieux comprendre les procédés employés par le Gourou pour diriger ses protégés, nous avons à examiner ici une tradition particulière aux Indes concernant les relations du Gourou avec le Sishya ou élève. Depuis des temps reculés on considère, aux Indes, comme un honneur de pouvoir servir le Gourou en personne. Cette tradition subsiste aujourd'hui. Dans les anciennes écoles en plein air, nous voyons les élèves, à l'occasion de leur admission, venir avec un fagot de bois, symbole de l'aide et du service qu'ils étaient prêts à donner à leur maître.

Keay fait allusion à cette tradition de la façon suivante : « Cette offrande de combustible au maître est devenue un geste traditionnel par lequel le jeune homme cherche à être reconnu comme un disciple et à manifester son désir de prendre part au sacrifice domestique et d'accepter le devoir de l'aider et de le maintenir » (Ancient Indian Education, p. 19). L'attitude de l'élève envers le maître était considérée comme très importante, et ce service personnel pour le maître était nécessaire pour établir dans l'esprit de l'élève une attitude respectueuse et une attention réceptive envers le Gourou. En principe il en est de même des périodes de silence imposées par les anciens philosophes grecs, comme Pythagore. Ces coutumes, parfois exagérées, avaient été établies dans le but de montrer la grande importance que prend, dans l'éducation subjective et idéaliste, l'attitude de l'élève. L'instruc-

(1) Institution idéaliste présidée par un *gourou* et habitée par lui.

tion réelle était parfois négligée par le maître jusqu'à ce qu'il ait trouvé l'attitude réceptive propre à un élève.

Dans le cas du type positif-objectif de la personnalité, il était nécessaire, avant qu'une adaptation supérieure puisse s'effectuer, que toutes les tendances divergentes soient retenues et canalisées ; c'était le fait de servir le Gourou qui avait une action effective et constituait un moyen efficace et naturel d'orienter ces tendances et de les sublimer.

C'est ainsi que le Gourou, se basant sur ce même principe, permettait qu'on fit de lui un objet de vénération et acceptait d'être servi par des jeunes gens qui venaient à lui, à la recherche d'une vie idéaliste. Le contact entre le Gourou et ces jeunes gens était si constant et complet qu'aucune de leurs activités ou attitudes n'échappait au Gourou. C'était à la culture des attitudes personnelles et permanentes que le Gourou s'intéressait particulièrement. L'action lui apparaissait moins importante que le principe qui l'avait dirigée. C'est pourquoi la tâche principale du Gourou était toujours de développer une attitude droite et d'en détacher les tendances mauvaises, pour en greffer d'autres. Ceci nécessite une intuition psychologique constante que seules des personnes en contact intime avec d'autres peuvent posséder.

Il faut signaler ici que dans de telles relations, reconnues par la tradition hindoue, il n'est pas question de servilité ou d'adoration, susceptible de blesser l'amour-propre. Ce n'était que dans le sens idéaliste que les élèves dépendaient du Gourou (1). Il n'exigeait jamais l'obéissance aux choses utilitaires du monde. Il n'exerçait aucune pression d'ordre social sur eux. Un idéal subjectif et libre était le principe dirigeant dans leurs relations.

D'autre part, les élèves n'adoraient jamais le maître comme individu, mais comme personnalité symbolique.

L'uniformité des résultats n'est pas un idéal dans un tel système d'éducation. J'ai connu des gens qui ont été ainsi influencés dans leur vie ; beaucoup d'entre eux devinrent des Sanyasins possédant les qualités que nous avons mentionnées plus haut. D'autres fondèrent des écoles ou des institutions publiques. Il en est aussi qui fondèrent un foyer aux aspirations élevées. J'en ai connu un qui devint un poète réputé et plusieurs autres des orateurs habiles. Dans tous ces cas, un observateur attentif découvrirait l'œuvre du Gourou et son attitude. Cette philosophie

(1) Cf. Keay, *Ancient Indian Education*, p. 36.

enrichissait leurs activités et donnait une valeur publique à leur personnalité. Ce fait a été souvent observé, aussi bien par ceux qui entouraient le Gourou que par les personnes qui reçurent la marque de son influence (1).

(1) Quelques détails sur la vie du Gourou peuvent être trouvés dans la série d'articles sur « Life of an Indian Saint » parus dans le Sufi quarterly de Genève. Déc. 1928-juin 1930. Kundig. Depuis publiés comme brochure « The way of the guru », Genève 1931.

CONCLUSION

Après avoir mis le point final à notre étude sur « le facteur personnel dans le processus éducatif », il nous reste à jeter un coup d'œil général sur ce que nous nous sommes proposé de démontrer ici.

Notre point de départ principal a été de considérer l'individu comme un tout, c'est-à-dire ayant une vie corporelle, avec ses comportements et ses émotions ; doué d'une intelligence et d'un pouvoir de pensée réfléchi. Cet examen de l'inventaire de tout ce qui appartient à l'individu, nous a permis de parler de deux aspects de la personnalité : l'un qui envisage l'activité réceptive, représentative, symbolique et strictement individuelle ; l'autre, l'activité expressive, réelle, sociale, se conformant au monde objectif qui nous entoure. Ce qui ressort tout d'abord de cette distinction, c'est le fait que nous ne pouvons pas nous baser uniquement sur l'expression des capacités mentales de l'enfant, mais qu'en le jugeant nous devons tenir compte de l'arrière-plan de la personnalité de l'enfant. Cette distinction nous a amenés aussi à considérer les types d'élèves comme les expressions asymétriques de ces deux aspects fondamentaux de la personnalité. En examinant ce processus d'éducation, nous avons constaté que les étapes de croissance de l'enfance à l'âge adulte présentaient des caractères qui correspondent en même temps, aux types que nous avons distingués : L'enfance, jusqu'à 8 ans environ, se présente sous ce que nous avons appelé le type négatif-subjectif, l'adulte, qui a passé la vingtaine, le type positif-subjectif ; le type négatif-objectif et le type positif-objectif s'intercalant entre les deux âges mentionnés ci-dessus. Nous avons essayé de voir comment, en rapport avec chaque étape et chaque type d'élève, le maître doit se représenter le type de son influence éducative : rétrospective, prospective, négative ou positive, suivant le cas.

Cette dernière nécessité implique une relation entre le maître et l'élève, qui doit avoir un caractère bipolaire, remplissant les conditions exposées plus haut. Ainsi l'éducation doit être conçue comme un contact entre le maître et l'élève, dans un sens intime et personnel, ne pouvant, en aucun cas, être remplacé par un

système, par des règles, des programmes ou des méthodes élaborés.

Nous avons finalement examiné les théories existantes sur l'éducation et essayé d'en voir la relation avec les différentes étapes de l'adaptation personnelle. Dans l'étape négative, le maître a une influence de contrôle et de sélection, sur l'ambiance de l'enfance. Il n'est pas question de guider intellectuellement, mais d'établir des relations intimes entre le maître et l'élève. Dans l'étape moyenne de l'adaptation (c'est-à-dire entre 15 et 20 ans), l'enfant a besoin d'une activité sociale. La relation intime et personnelle n'est pas aussi nécessaire que dans la première et la dernière étape, comme nous l'avons dit. Dans la dernière étape le maître devient à proprement parler un guide : il représente l'idéal subjectif qui est caché dans l'avenir. Ceci constitue l'étape idéaliste dernière dans le processus. L'idéal de vie, des attitudes mentales, les intérêts dirigeants d'une personnalité plus évoluée sont, par une méditation constante de la part de l'élève, transférés ou greffés sur lui-même, lui donnant une vision plus profonde de la vie.

Nous avons examiné d'autre part quelques concepts de la pensée hindoue qui donne depuis des temps anciens une importance particulière aux relations personnelles entre le Gourou et l'élève. Nous avons pu d'ailleurs utiliser dans notre discussion quelques-uns des concepts spéciaux appartenant à la pédagogie hindoue, à propos surtout des étapes négatives et idéalistes de l'adaptation personnelle. Ils ont suffi à démontrer amplement que cette pédagogie, dans ce qu'elle a d'essentiel, est conforme au schéma du développement personnel et des relations éducatives que nous avons présenté dans cette étude.

Vu : le 14 octobre 1932.

Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,
H. DELACROIX.

Vu et permis d'imprimer.
Le Recteur de l'Académie de Paris,
S. CHARLÉTY.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION	5
CHAPITRE I. — Esquisse préliminaire du « facteur personnel »	15
CHAPITRE II. — Les tendances personnelles étudiées dans la zone physique	26
CHAPITRE III. — Les tendances personnelles étudiées par rapport au comportement	31
CHAPITRE IV. — Les tendances personnelles en rapport avec des cas spéciaux de comportement	35
CHAPITRE V. — La place des émotions dans le schéma du « facteur personnel »	40
CHAPITRE VI. — Le facteur personnel en relation avec l'individu et les types	45

SECONDE PARTIE

CHAPITRE I. — Le processus éducatif et ses aspects reliés au développement et à l'adaptation des tendances personnelles	55
CHAPITRE II. — Discussion préliminaire de quelques concepts pédagogiques en rapport avec le « facteur personnel »	60
1) L'arrière-plan ou l'aspect de fondation.	
2) Les niveaux de la réaction personnelle.	
3) Le rythme personnel de l'ajustement progressif.	
4) L'alternance diurne des états émotifs.	
5) Le besoin d'une réaction complète.	
6) La personnification.	
7) Le transfert des attitudes personnelles.	
8) Les relations personnelles dans l'éducation.	
9) Le maintien de l'équilibre dans l'éducation.	
10) L'inhibition et les relations personnelles.	

CHAPITRE III. — La nature de l'intervention personnelle et de l'adaptation personnelle de l'élève dans les différents genres d'éducation et aux différents degrés du processus :	
Dans l'éducation « négative »	114
CHAPITRE IV. — Dans l'éducation naturaliste et pragmatique	139
CHAPITRE V. — Dans l'éducation idéaliste	155
CONCLUSION	173

